

Schülermitverantwortung

Aspekte zur Umsetzung
in der Schule für Geistigbehinderte

D i s s e r t a t i o n
zur Erlangung des akademischen Grads
Dr. phil.
im Fach Rehabilitationswissenschaften

eingereicht am 26.05.2014
an der Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftlichen Fakultät der
Humboldt-Universität zu Berlin

von
Ute-Angela Schütte, geb. Krause

Präsident der Humboldt-Universität zu Berlin: Prof. Dr. Jan-Hendrik Olbertz

Dekanin der Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftlichen Fakultät:
Prof. Dr. Julia von Blumenthal

Gutachter/Gutachterin

1. Prof. Dr. Karl-Ernst Ackermann
2. Prof'in Dr. Barbara Fornefeld
3. Prof. Dr. Wolfgang Lamers

Tag der mündlichen Prüfung: 20. Januar 2015

Zusammenfassung

Die vorliegende hermeneutisch angelegte Arbeit befasst sich mit der Schülermitverantwortung (SMV) als einem wesentlichen Bestandteil demokratischer Prinzipien und demokratischen Lernens.

Das Lernen von Mitverantwortung ist Bildungsaufgabe der Schule; Schüler lernen dadurch, sich auch außerhalb der Schule am öffentlichen Leben zu beteiligen, ihre Rechte und Pflichten zu kennen und umzusetzen. Diesen Auftrag und gleichzeitigen Anspruch untersucht die Arbeit vor allem im Hinblick auf die baden-württembergische Sonderschule und den gültigen Bildungsplan der Schule für Geistigbehinderte.

Zentrales Thema der Arbeit ist, Aspekte zur Umsetzung von Schülermitverantwortung herauszuarbeiten und dabei mögliche Maßnahmen als Vorgehensweisen darzustellen. Dabei werden zunächst historische, schulgesetzliche und gesellschaftliche mit bildungstheoretischen Grundlagen verknüpft. Für diese sind die weiterführenden pädagogischen und bildungsrelevanten Theorien und Positionen von v. Hentig und Klafki berücksichtigt.

Wesentlich für die Umsetzung von Schülermitverantwortung sind einerseits die beteiligten Akteure und andererseits ist es die Entwicklung von Kriterien auf struktureller, interaktiver und individueller Ebene.

In der Arbeit werden ferner Impulse zur Weiterentwicklung einer Schülervertretung diskutiert. Auf der Grundlage der Ergebnisse der vorhergehenden Kapitel wird darüber hinaus die eng gefasste Ausrichtung auf die Schule für Geistigbehinderte erweitert, indem die aktuell diskutierte Thematik Inklusion einbezogen wird.

Schlagwörter:

Schülermitverantwortung, geistige Behinderung, Demokratielernen, politische Bildung, Bildungstheorie, Inklusion

Abstract

This hermeneutical constructed dissertation deals with the student council as an essential part of democratic principles and democratic learning.

Learning co-responsibility is a part of the school's educational task; in this way, students learn to participate in public life beyond school. Through the student council, students become acquainted with their rights and duties and get the possibility to learn how to implement them. The dissertation examines this request especially in terms of special schools in Baden-Wuerttemberg and the valid curricula of schools for children with intellectual disability.

The main topic of this dissertation is to work out aspects for the implementation of the student council and to illustrate possible methods. In doing so, historical and social fundamentals as well as fundamentals concerning the school law are getting linked with educational ones. For this purpose further pedagogical and educationally relevant theories and positions of v. Hentig and Klafki are considered.

Essential for the implementation of student council are the involved protagonists on the one hand and the development of criteria on structural, interactive and individual levels on the other hand.

Through the discussion of several aspects, this dissertation sets impulses for a further development of the student council. Based on the results of the previous chapter the narrow orientation on schools for children with intellectual disability is extended by including the currently debated topic of inclusion.

Keywords:

Student council, intellectual disability, democratic learning, political education, educational theory, inclusion

Inhalt

Einleitung	1
-------------------------	----------

Teil I

1. Grundlagen zur Umsetzung der Schülermitverantwortung	9
1.1 Historische Bezüge von Mitwirkung in Schulen	10
1.1.1 Erste Modelle der Schülermitverantwortung	11
1.1.2 Die Schülervertretung nach dem 2. Weltkrieg.....	13
1.1.3 Die Schülervertretung während der 1968er-Protestbewegung	14
1.1.4 Die Entwicklung ab 1970	15
1.1.5 Die aktuelle Entwicklung	18
1.1.6 Existierende Ansätze von Demokratielernen	21
1.2 Begriffsdeutungen im Kontext von Handlungsspielräumen.....	25
1.3 Rechtliche Bestimmungen der Schülervertretung	30
1.3.1 Die Bedeutung des rechtlichen Bezugs der Schülermitverantwortung.....	32
1.3.2 Die Aufgaben und Rechte der Schülervertreter	34
1.4 Fazit	40
2. Schülermitverantwortung als Bildungs- und Erziehungsauftrag in Schulen für Geistigbehinderte aus bildungstheoretischer Sicht	44
2.1 Die Thematik der Schülermitverantwortung im Bildungsplan der Schule für Geistigbehinderte	47
2.1.1 Bildungspolitische Entwicklungslinien hinsichtlich der Kompetenzdebatte und deren Bedeutung für die Schule für Geistigbehinderte	49
2.1.2 Die Bedeutung des Kompetenzbegriffes im Bildungsplan und dessen Auslegungsformen	51
2.2 Das Bildungsverständnis v. Hentigs	57
Die politische Dimension des Bildungsbegriffes	59
2.3 Das Bildungsverständnis Klafkis.....	61
Die politische Dimension der Allgemeinbildungskonzeption	65
2.4 Zum Verhältnis der Bildungstheorien Klafkis und v. Hentigs.....	74
2.5 Fazit	76
3. Überlegungen für eine didaktische Theoriebildung zur Schülermitverantwortung	79
3.1 Folgerungen und Forderungen für ein didaktisches Konzept.....	81
3.2 Folgerungen für den Lernprozess.....	83

Teil II

4. Der Schülervertreter und seine Lernvoraussetzung.....	89
4.1 Lernvoraussetzungen für die Fähigkeiten zur Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität	90
4.1.1 Lernvoraussetzungen bezogen auf die Fähigkeit Selbstbestimmung	90
4.1.2 Lernvoraussetzungen bezogen auf die Fähigkeit Mitbestimmung.....	92
4.1.3 Lernvoraussetzung bezogen auf die Fähigkeit zur Solidarität.....	94
4.1.3.1 Die Fähigkeit zum empathischen Handeln	95
4.1.3.2 Die Fähigkeit zur Perspektiven- und Rollenübernahme	96
4.1.3.3 Die Fähigkeit zum moralischen Handeln	97
4.2 Fazit	99

5.	Der Verbindungslehrer und sein professionelles Handeln	101
5.1	Die Professionalitätsbestimmung des Verbindungslehrers unter Berücksichtigung professionstheoretischer Modelle	103
5.2	Der Aufgabenbereich des Verbindungslehrers	107
5.2.1	Der Aufgabenbereich auf der gesetzlichen Ebene	107
5.2.2	Der Aufgabenbereich auf der informellen Ebene	109
5.2.2.1	Klärung des Aufgabenbereiches Beratung	110
5.2.2.2	Klärung des Aufgabenbereiches Unterstützung	111
5.2.2.3	Klärung des Aufgabenbereiches Vermittlung	114
5.3	Die Gelenkfunktion des Verbindungslehrers und die Spannungsfelder	114
5.4	Der Umgang mit der Rollendiffusion	116
5.5	Das Wissen um Antinomien	118
5.6	Prinzipien bei der Unterstützung von Schülervertretern	121
5.7	Fazit	128
6.	Die Schulleitung und ihr Unterstützungsauftrag	134
6.1	Das Zur-Verfügung-Stellen von Ressourcen auf struktureller und interaktiver Ebene	135
6.1.1	Unterstützung durch die Schulleitung auf der strukturellen Ebene	135
6.1.2	Unterstützung durch die Schulleitung auf der interaktiven Ebene	136
6.2	Das Schulprogramm als interaktives Instrument zur Festschreibung von Schülermitverantwortung	137
6.3	Fazit	147
Teil III		
7.	Die Umsetzung von Schülermitverantwortung als konzeptionelle Herausforderung	150
7.1	Begriffliches zur Konzeption	151
7.2	Strukturelle Kriterien	154
7.3	Interaktive Kriterien	157
7.4	Individuelle Kriterien	161
8.	Impulse zur Weiterentwicklung der Schülermitverantwortung	165
8.1	Der gesellschaftliche Einfluss auf die Schulgesetzgebung	165
8.2	Inklusion und Umsetzung von Schülermitverantwortung	168
8.3	Ermutigung zur Schülermitverantwortung	171
Abbildungsverzeichnis		174
Literatur		175
Eidesstattliche Erklärung		185

Einleitung

Mitwirkung und Mitbestimmung sind wesentliche demokratische Prinzipien unserer Gesellschaftsform. Wenn über Mitwirkung von Menschen mit einer geistigen Behinderung in Politik, Institutionen und den entsprechend relevanten Gremien gesprochen wird, bezieht sich die Diskussion um Teilhabe vorwiegend auf den Erwachsenenbereich, weniger auf das Bildungs- und Erziehungswesen von Schulen (vgl. Hinz 2005, 58). Im Rahmen dieser Teilhabediskussionen wird gerade auch in der Geistigbehindertenpädagogik der Aspekt der Stellvertretung problematisiert (vgl. Ackermann / Dederich 2011). Die Fokussierung auf die Figur der Stellvertretung bei Menschen mit geistiger Behinderung wird dabei zwar grundsätzlich vorgenommen, der konkrete Bezug zu einer konsequenten Selbstvertretung wird aber auch von Ackermann im Sinne einer „Intention der Disziplin“ als notwendige Differenzierung reklamiert (vgl. Ackermann 2011, 163).

Dabei ist insbesondere Schule als bedeutsame Sozialisationsinstanz der Ort, an dem wichtige Grundlagen für den Umgang mit Mitwirkung und Mitverantwortung im Sinne von Stellvertretung und Selbstvertretung gelegt werden. Sie beeinflussen maßgeblich die Fähigkeit zur Mitgestaltung in weiteren Lebensphasen. Die Vermittlung von Mitverantwortung ist Bildungsaufgabe der Schule; Schüler lernen dadurch, sich auch außerhalb der Schule am öffentlichen Leben zu beteiligen, ihre Rechte und Pflichten zu kennen und umzusetzen (vgl. BPL-SfG 2009, 183). Schülermitverantwortung (SMV) wird so zu einem wesentlichen Bestandteil demokratischen Lernens. In Bezug auf Schulen für Geistigbehinderte muss allerdings festgestellt werden, dass Untersuchungen über Schülermitverantwortung so gut wie nicht vorliegen. Wenngleich etliche Schulkonzeptionen und Präambeln und vor allem der Bildungsplan für die Schule für Geistigbehinderte (BPL-SfG) in Baden-Württemberg auf die Postulate wie Lernen von Selbstverantwortung und auf das Themenfeld Schülermitverantwortung verweisen (vgl. BPL-SfG 2009, 183ff), so kann auf der konkreten Umsetzungsebene nur vereinzelt auf publizierte Erfahrungen zurückgegriffen werden. Wissenschaftliche Publikationen und fundiert ausgearbeitete didaktisch-methodische Hinweise, um eine gut funktionierende Schülermitverantwortung aufzubauen und zu begleiten, liegen allenfalls vereinzelt als unveröffentlichte Examensarbeiten in Hochschulen vor (vgl. Schlummer / Schütte 2006, 43).

Die Grundannahme der vorliegenden Arbeit ist, dass eine Umsetzung von Schülermitverantwortung auch an Schulen für Geistigbehinderte nicht zuletzt aufgrund der Heterogenität der Schülerschaft generell möglich ist, jedoch von Aspekten abhängt, die in der nur spärlich vorliegenden Literatur bislang kaum thematisiert wurden. Anliegen der

nachfolgenden Arbeit ist es deshalb, Aspekte für ein didaktisches Konzept zur Umsetzung von Schülermitverantwortung herauszuarbeiten und dabei mögliche Maßnahmen als Vorgehensweisen darzustellen. Hierzu soll – ausgehend von den historischen und rechtlichen Grundlagen – zunächst das Verständnis von Schülermitverantwortung als Bildungs- und Erziehungsauftrag auch für Schulen für Geistigbehinderte aus bildungstheoretischer Sicht aufgegriffen werden. Vor diesem Hintergrund werden dann in einem weiteren Schritt wesentliche Anknüpfungspunkte für eine Umsetzung dieses Bildungs- und Erziehungsauftrages entwickelt.

In Anlehnung an die didaktischen Überlegungen, die von Hentig für den Grundschulbereich dargelegt hat, werden hierbei „Maßnahmen und Einrichtungen“ (v. Hentig 2004, 17f) erweitert, die der Sicherung von Schülermitverantwortung als Bildungs- und Erziehungsaufgabe von Schulen dienen.

Bildungs- und Erziehungsauftrag im Kontext demokratischen Lernens – ein fiktives Beispiel zum Thema Schülermitverantwortung

Es ist 14 Uhr, die 7. Stunde hat gerade begonnen. Neun Schülervertreter sitzen in einem bereitgestellten Raum um einen Tisch. Auch Frau Schmid und Herr Burger, die Verbindungslehrer, sind anwesend; sie sind von der Schulleitung für die Sitzung vom Unterricht freigestellt. Beide erhalten für die Begleitung des Gremiums jeweils zwei Stunden Deputatsermäßigung. Teilweise sind die Schülervertreter aus verschiedenen Standorten der Schule angereist – es handelt sich um eine Schule für Geistigbehinderte. Die Schule liegt in Baden-Württemberg und hat neben der Stammschule Außenstellen an zwei anderen Regelschulen. Die Schüler werden dort integrativ beschult.

Die Sitzung kann pünktlich beginnen. Der Praktikant hat die Schüler, die nicht mit öffentlichen Verkehrsmitteln anreisen können, mit dem schuleigenen Kleinbus abgeholt. Die Schüler haben ihr Schreibmaterial vor sich liegen und sind freudig gespannt. Patrick, der Schülersprecher aus der Berufsschulstufe, erhebt sich. Patrick ist die zweite Amtsperiode im Amt und hat mittlerweile Routine als Schülersprecher. Er weiß, was er zu tun hat und kennt seinen Aufgabenbereich. Er begrüßt die Anwesenden. Larissa aus der Hauptstufe schreibt das Protokoll. Sie braucht dazu noch die Unterstützung eines Verbindungslehrers. Das Schreiben geht zwar langsam und Vieles muss vorgesprochen werden, aber die anderen Schülervertreter haben dafür Verständnis und warten geduldig, bis Larissa den Satz fertig geschrieben hat. Protokollvorlagen erleichtern ihr das Schreiben. Larissa ist hochmotiviert, sie ist stolz, dass sie Protokollschreiben gelernt hat, und wird später im Deutschunterricht bei Frau Schmid, die auch ihre Klassenlehrerin ist, das Handgeschriebene in den PC schreiben. Heute geht es um einen wichtigen ‚TOP‘ – auch diese ‚Fachsprache‘ verstehen die Schülervertreter. Der jährliche Gleichstellungstag am 5. Mai soll vorbereitet werden. Es geht

an dem Tag um die UN-Konvention, um die Rechte behinderter Menschen. Die Bevölkerung soll darüber aufgeklärt werden. Herr Burger und Frau Schmid haben den Schülervetretern bei der letzten Sitzung vor einer Woche die wesentlichen Inhalte in Leichter Sprache erklärt. Jeder Schülervetreter hat die UN-Konvention in Leichter Sprache in Papierform vor sich liegen. Am Gleichstellungstag wird es in der Stadt eine große Veranstaltung mit verschiedenen Aktionen geben; auch ihre Schule wird vertreten sein. Die Schülervetreter sind hochmotiviert und wollen sich Gedanken machen, welche Aktionen sie sich vorstellen können. Alle Schülervetreter waren in der Woche zuvor zu der GLK (Gesamtlehrerkonferenz) eingeladen. Sie wurden dort von der Schulleitung gefragt, ob sie sich ein Mitmachen vorstellen können. Heute, in dieser Sitzung, wollen sie nun Ideen sammeln. Auch die Lehrer haben sich Gedanken gemacht und haben auf der GLK dazu einige Vorschläge unterbreitet. Später sollen die besten Ideen als Schulprojekt umgesetzt werden.

Herr Burger unterstützt Patrick und wiederholt die Vorschläge der Kollegen. In der unterrichtsfreien Zeit hat Herr Burger die Vorschläge aufgeschrieben und mit Piktogrammen versehen. Monika, eine Schülervetreterin aus der Hauptstufe, hat sie kopiert. Damit alle es sehen, wird der Inhalt zusätzlich mit dem Overheadprojektor an die Wand projiziert. Patrick liest die Vorschläge vor. Martina hat einen Punkt nicht verstanden und fragt nach. Frau Schmid erklärt den Vorschlag noch einmal. Nun fragt Patrick, ob die anderen Schülervetreter eigene Ideen haben. Nach einer kurzen Schweigeminute sprudeln die Schülervetreter los. Es wird unruhig im Raum. Fast alle haben noch Ideen. Herr Burger ergreift das Wort und bringt Ruhe in die Sitzung. Die Vorschläge werden nacheinander vorgebracht und von Larissa protokolliert. Martina hat die Idee, noch andere Schüler aus ihrer Klasse zu fragen. Die Schülervetreter stimmen ab: Jeder soll seine Klassenkameraden fragen. Das wollen die Schülervetreter ohne Unterstützung der Verbindungslehrer im jeweiligen Klassenrat am Freitag machen. Die Ideen wollen die Vertreter in der nächsten Sitzung in der kommenden Woche zusammentragen. Der Schulgong ertönt, die zwei Schulstunden sind schnell vergangen. In 14 Tagen werden sich die Schülervetreter in einem Arbeitskreis mit einigen Lehrern und der Schulleitung treffen. Dort werden sie ihre Vorschläge vorstellen und gemeinsam mit den Lehrern über die besten Vorschläge abstimmen...

Dieses fiktive Beispiel ist in seiner inhaltlichen Gestaltung durchaus als idealtypisch anzusehen. Ob es und wie oft es in der Realität vorkommt, ist fraglich – es ist aber möglich. Das Beispiel skizziert wesentliche Methoden, Abläufe und Formen der inhaltlichen Ausgestaltung von Schülermitverantwortung in einem praktischen Kontext. Eigene Praxiserfahrungen haben mir Möglichkeiten und Grenzen von Schülermitverantwortung

vermittelt. Und sie haben mich dazu angeregt, nach Aspekten zur Umsetzung zu suchen, die sich einerseits den beteiligten Akteuren zuwenden und andererseits die Entwicklung von Kriterien auf struktureller, interaktiver und individueller Ebene erschließen – jenseits des oder in Übereinstimmung mit dem fiktiven Beispiel. In der Auseinandersetzung wird es auch darum gehen, Aspekte im Kontext des bestehenden Bildungsplans oder darüber hinausgehend zu thematisieren, die in der Summe eine Konkretisierung von Schülermitverantwortung darstellen.

Die Fragestellung dieser Arbeit lautet daher:

Welche Aspekte lassen sich identifizieren, mit denen Schülermitverantwortung als Bildungs- und Erziehungsauftrag umgesetzt werden kann?

Um diese Frage zu bearbeiten, werden relevante Anknüpfungspunkte für eine Realisierung von Schülermitverantwortung aus bildungstheoretischer Sicht herausgearbeitet. Hierbei greife ich auf die mir vorliegende Literatur sowie auf eigene praktische Erfahrungen zurück.

Teil I

Teil I bildet die Ausgangslage und stellt mit den drei Kapiteln wesentliche Grundlagen von Schülermitverantwortung heraus. Kapitel 1 und 2 bilden das Fundament; Kapitel 3 erschließt sich aus den Aussagen der Kapitel 1 und 2 und bezieht diese auf Ansätze für eine didaktische Theoriebildung von ‚Schülermitverantwortung‘.

- In Kapitel 1 werden die Grundlagen von Schülermitverantwortung ausgeführt und aus historischer, schulgesetzlicher und gesellschaftlicher Sicht dargestellt. Aus dieser Verstehensgrundlage heraus können bereits erste Rückschlüsse und Problematisierungen getroffen werden, die für die nachfolgenden Kapitel maßgeblich sind und die Ausgangslage für die Umsetzung von Schülermitverantwortung bilden.
- In Kapitel 2 wird auf bildungstheoretische Aussagen eingegangen. Die bildungstheoretische Grundlegung nimmt Bezug auf den Bildungsplan der Schule für Geistigbehinderte (BPL-SfG) von 2009 und damit auf die Aussagen v. Hentigs. V. Hentig formuliert in seiner Einführung in den Bildungsplan für Grundschulen seine Grundgedanken zur Bildungsplanreform in Baden-Württemberg von 2004 (vgl. v. Hentig 2004, 7ff). Die Schule für Geistigbehinderte versteht sich als Bestandteil des allgemeinen Schulwesens und fühlt sich den Grundgedanken der Bildungsplanreform von 2004 verpflichtet, wie sie v. Hentig dargelegt hat (vgl. BPL-SfG 2009, 8). Genauso zentral ist m. E. aber auch die Bedeutung der kritisch-konstruktiven Bildungstheorie nach Klafki. Seine Grundpositionen – wie u. a. Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidaritätsfähigkeit – sowie das Allgemeinbildungskonzept deuten auf eine besondere Relevanz für Schülermitverantwortung hin und legen den

Grundstock für weitere didaktische Überlegungen, die in Kapitel 3 als Ergänzung zu den Aussagen des Bildungsplans und v. Hentigs einfließen. Damit erhält die Arbeit ein bildungstheoretisches Grundgerüst, das – im Kontext der vorliegenden Arbeit – für weiterführende pädagogische und bildungsrelevante Aussagen Gültigkeit hat.

- Mit Kapitel 3 werden Folgerungen und Forderungen für ein didaktisches Konzept ‚Schülermitverantwortung‘ abgeleitet, so dass eine Hinführung zu einer didaktischen Theoriebildung vorgenommen werden kann.

Teil II

In Teil II der Arbeit wird die Bedeutung der Hauptakteure im Prozess von Schülermitverantwortung – Schülervertreter, Verbindungslehrer und Schulleiter – in jeweils eigenen Kapiteln erarbeitet. Hier werden weitere relevante Aspekte für die Umsetzung aufgezeigt, die in Teil I nicht benannt werden. Die Fokussierung auf die Akteure berücksichtigt den pädagogischen Prozess.

- Kapitel 4 widmet sich den Schülervertretern. In diesem Kapitel werden Lernvoraussetzungen aufgezeigt, die für die Funktion und damit für Umsetzung von Schülermitverantwortung von Bedeutung sind. In diesem Kontext wird besonders auf die Fähigkeitstriade Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität eingegangen.
- Kapitel 5 zeigt die Funktion und Rolle des Verbindungslehrers auf. Durch die Besonderheit von Funktion und Rolle können Spannungsfelder entstehen. Mit dem Aufzeigen der Spannungsfelder werden wesentliche Aspekte und relevante Maßnahmen für die Umsetzung von Schülermitverantwortung abgeleitet. Zudem erfordert die Begleitung des Gremiums Schülervertretung ein hohes Maß an professionellem Können und das Wissen um die Vielfalt des Amtes.
- Im besonderen Maße hat die Schulleitung durch ihre Rolle und Funktion die Verantwortung für ‚ihre‘ Schule und damit auch für die Schülervertretung. Kapitel 6 bezieht sich auf den Unterstützungsauftrag der Schulleitung besonders auf der strukturellen und interaktiven Ebene. Eine mögliche Maßnahme bzw. Instrument kann die Entwicklung eines Schulprogrammes sein, in dem die Schülervertretung eingebunden wird und als bestehendes Organ Berücksichtigung findet.

Teil III

In Teil III werden Impulse zur Weiterentwicklung einer Schülervertretung diskutiert. Dazu werden zunächst die Ergebnisse der vorhergehenden Kapitel zusammengefasst. Zudem wird die eng gefasste Ausrichtung auf die Schule für Geistigbehinderte erweitert, indem die aktuell diskutierte Thematik Inklusion einbezogen wird.

- Im 7. Kapitel werden die für eine konkrete Umsetzung von Schülermitverantwortung maßgeblichen Kriterien auf struktureller, interaktiver und individueller Ebene verdeutlicht. Diese Aspekte werden in weiterführenden Fragestellungen aufgegriffen, die wiederum Ausgangspunkte sind für eine mögliche Konzeption.
- Kapitel 8 befasst sich mit dem gesellschaftlichen Einfluss auf die Schulgesetzgebung und den daraus möglichen Veränderungen. In diesem Kontext wird auf die von der UN-Behindertenrechtskonvention geforderte Inklusion eingegangen. Die Arbeit endet mit einer Ermutigung zur Schülermitverantwortung.

Der Fokus der Arbeit liegt vorrangig auf der Schülervertretung als Gremienarbeit und der kritischen Sichtung relevanter Aspekte der beteiligten Akteure. Die Schülermitverantwortung auf unterrichtlicher Ebene wird ausgeklammert.

Aus der Fragestellung resultiert eine hermeneutische Ausrichtung der Arbeit. Die Wahl für diese Methode ist u. a. damit begründet, dass es über eine hermeneutische Vorgehensweise am ehesten möglich ist, den komplexen Sachverhalt der Thematik zu erfassen und zu verstehen. Dadurch können wesentliche Aspekte und Kriterien für die weitere theoretische und praktische Auseinandersetzung verdeutlicht werden. In diesem Sinne meint Hermeneutik das Verstehen, „das Erfassen von etwas Menschlichem und dessen Bedeutung“ (Lamnek 1995, 87f). Meine Herangehensweise bei der Erarbeitung des Themas geht von einem gewissen eigenen Vorverständnis hinsichtlich der Thematik Schülermitverantwortung aus. Meine Vorerfahrungen resultieren u. a. aus der Erwachsenenbildung – vor allem aus der intensiven Beschäftigung mit der Mitwirkung in Wohneinrichtungen und Werkstätten für behinderte Menschen – und berücksichtigen meine Erfahrungen als Fachlehrerin im Kontext der Mitwirkung in Schulen für Geistigbehinderte. Es ist das Ziel der Arbeit, den zentralen Untersuchungsgegenstand – *„Aspekte zur Umsetzung von Schülermitverantwortung“* – aus den Vorerfahrungen und durch das vorhandene Grundverständnis zu problematisieren und Ergebnisse daraus für den Kontext Schülermitverantwortung weiterzuentwickeln. Dieses Vorgehen wird als ‚hermeneutischer Zirkel‘ oder ‚hermeneutische Spirale‘ beschrieben (vgl. Mayring 2002, 29f). In diesem Sinne verbindet sich der erkenntnistheoretische Hintergrund dieser Arbeit – das hermeneutische Vorgehen – mit dem heuristischen Ansatz, durch den weiterführende Strategien im Umgang mit Schülermitverantwortung in der Schule für Geistigbehinderte auch im Transfer auf Schulen mit inklusiven Settings aufgezeigt werden können.

Die vorliegende Dissertation erarbeitet grundsätzliche Aspekte der Schülermitverantwortung und stellt sie heraus. Aufgrund der Kultushoheit der Länder muss allerdings vorwiegend eine

Begrenzung auf die baden-württembergische Situation und die dortige Schule für Geistigbehinderte (als zuständige Förderschule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung) vorgenommen werden.

Um das Lesen zu vereinfachen, wähle ich innerhalb dieser Arbeit die männliche Form der Bezeichnung von Personen. Ich möchte an dieser Stelle darauf hinweisen, dass hiermit ebenfalls die weibliche Bezeichnung mitzudenken ist.

Teil I

1. Grundlagen zur Umsetzung der Schülermitverantwortung

Schülermitverantwortung versteht sich als eine institutionalisierte Form der Mitwirkung und Verantwortung von Schülern bei der Planung und Gestaltung von Schule und Unterricht (vgl. Eikel / Diemer 2006, 2). Für die Hinführung zu demokratischen Regeln und Verfahrensweisen hat die Schule den Auftrag, als Lernfeld Bedingungen zu schaffen, um so auf die Teilhabe und -nahme an Gesellschaftsstrukturen und am öffentlichen Leben vorzubereiten. Die Institution Schule stellt ein Bindeglied zwischen der Familie und dem Leben in der Gesellschaft (als Erwachsener) dar, in der durch das Lernen neuer Verhaltensweisen auch andere Rollen eingeübt werden können und Verantwortung zu übernehmen gelernt werden kann (vgl. Noack 1996, 18f). Schülermitverantwortung bietet sich hierfür als Medium an. Schülermitverantwortung ist daher nicht nur Selbstzweck, sondern auch Mittel zum Zweck. Eikel / Diemer (2006, 2) konstatieren, dass mit der Zielbestimmung Schülermitverantwortung im Wesentlichen zwei Aspekte umrissen werden:

1. Zum einen stellt die Schülervvertretung die gewählte Interessenvertretung aller Schüler einer Schule dar (vgl. a.a.O.). Bei diesem Aspekt geht es um ein Recht, welches in den Schulgesetzen auf Länderebene fixiert ist. Mit dem Blickwinkel auf die gesetzliche Vorgabe muss es um die Einhaltung von Rechten und Pflichten gegenüber den Schülern gehen.
2. Zum anderen geht es darum, bei den Schülern Mitwirkungs- und Verantwortungsbereitschaft für demokratisch-politisches Handeln zu wecken und dafür entsprechende Kompetenzen bzw. Fähigkeiten zu entwickeln (vgl. a.a.O.; SMV.BW 2012a). Eine aktive Einbindung der Schülervvertretung in das Schulleben kann insbesondere für Schüler mit einer geistigen Behinderung eine besondere Chance für willensbildende Demokratieprozesse und damit die Hinführung für eine selbstverständliche Teilhabe in der Gesellschaft sein. Die Schüler lernen, eigenverantwortlich zu handeln und sich aktiv in ihrem Schulumfeld einzubringen, Verantwortung zu übernehmen sowie die damit verbundenen Rechte und Pflichten anzuerkennen und anzuwenden.

Diese zwei Sichtweisen müssen im weiteren Vorgehen dieser Arbeit berücksichtigt werden. In diesem Sinne dient dieses Kapitel ‚Schülermitverantwortung‘ zunächst einer Gesamtübersicht, welche zum einen in die damit verbundene Rechtslage einführt und somit die Grundlage zum möglichen Wirkungskreis der Schülervvertretung schafft. Zum anderen ist

es aber auch das Ziel des Kapitels, übergreifende Zusammenhänge zu verdeutlichen und diese kritisch aufzuzeigen.

Zur Vorgehensweise

Die Skizzierung historischer Bezüge verdeutlicht einen gesellschafts- und bildungspolitischen Zusammenhang. Die Einrichtung einer Schülervertretung ist in dieser Hinsicht kein ‚neuartiges‘ Organ, sondern kann auf eine bewegte Geschichte zurückblicken. Die sich in der Historie wiederfindenden Modelle sind Spiegelbilder der damaligen, aber auch der aktuellen Gesellschaftsform und Ausdruck eines Denkens, das in einem gesamtpolitischen Zusammenhang gesehen werden muss.

Die Besonderheiten des föderalistischen Schulsystems der Bundesrepublik manifestieren sich durch unterschiedliche Begriffszuweisungen. Mit dem Abschnitt ‚Begriffsbestimmungen im Kontext von Handlungsspielräumen‘ werden immanente und relevante Begriffsunterschiede bei der Benennung der Schülergremien innerhalb der Ländergesetze dargelegt. Skizziert wird in dem Abschnitt die Bedeutung von Schülermitwirkung, Schülermitverantwortung, Mitbestimmung und – als weiterer Terminus – der Begriff Partizipation.

Der nachfolgende Abschnitt thematisiert die rechtliche Grundbestimmung. Die Ausgangslage ist in allen Bundesländern zunächst eine Gemeinsame: Mit der Beteiligung der Schüler an der Gestaltung des Schullebens geht es um die Hinführung zu Selbstständigkeit und Verantwortungsbewusstsein. In dieser Hinsicht sind die Partizipationsmöglichkeiten in ihren Strukturen mit ihren Mitwirkungsorganen länderübergreifend ähnlich verfasst.

Die näheren gesetzlichen Ausführungen sind in den 16 Bundesländern allerdings unterschiedlich gestaltet. Für eine bessere Darstellung beziehen sich die nachfolgenden Abschnitte ausschließlich auf die Gesetzgebung in Baden-Württemberg. Skizziert werden für Baden-Württemberg landestypische Benennungs- und Rechtsnormen. Die Darstellung der rechtlichen Grundlage steckt die Aufgaben und Rechte der Schülervertreter ab sowie die Stellung des Mitwirkungsorgans im Gesamtkontext der Schule. Der letzte Abschnitt des Kapitels diskutiert kritisch die schulischen Partizipationsmöglichkeiten. Die Möglichkeiten und deren Grenzen werden in einem Resümee zusammengefasst.

1.1 Historische Bezüge von Mitwirkung in Schulen

Im Folgenden wird ein grundlegender historischer Überblick bis hin zu aktuellen Entwicklungen von Schülermitverantwortung (SMV) an Schulen aufgezeigt. Der historische Einblick bezieht sich zunächst auf die Entwicklung der Schülermitverantwortung in

Regelschulen. Die institutionalisierte Form von Schülermitverantwortung in Schulen für Geistigbehinderte – so die traditionelle und derzeitige baden- württembergische Bezeichnung der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung – findet aufgrund ihrer schulgeschichtlichen Tradition nur marginal Berücksichtigung.

Der Blick auf die Entwicklung stellt die Institution der Schülervertretung als eine grundlegende und zwischenzeitlich etablierte Errungenschaft der Mitwirkung von Schülern an der demokratischen Gestaltung und Beteiligung in der Schule dar (vgl. Eikel / Diemer 2006, 1). Dennoch ist auch unverkennbar, dass, bezogen auf Regelschulen, aktuelles Engagement im Rahmen von Schülermitwirkung eine deutliche Zurückhaltung erfährt (vgl. Fauser 2007, 89).

1.1.1 Erste Modelle der Schülermitverantwortung

Der Gedanke einer Schülermitwirkung ist nicht neu. Bereits zur Zeit der Französischen Revolution entwickelten sich erste Formen (vgl. Auernheimer / Doehlemann 1971, 9). In Deutschland wurde die Idee um die Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert aufgegriffen. Wesentliche Impulse für die Installierung waren die Auseinandersetzungen „um das rechte Verhältnis des Bürgers zum Staat“ (Reinhardt 1971, 13). Das vorherrschende Motiv lag in der Identifikation mit vaterländischen Idealen und in der Übernahme gesellschaftlicher Normen (vgl. Auernheimer / Doehlemann 1971, 13). Die Schule als Institution konnte so als Sozialisierungsinstanz nutzbar gemacht werden, um das politische Modell einer bürgerlichen Gesellschaft zu gestalten. Im Folgenden wird die Idee der Schülermitverantwortung von verschiedenen Seiten aufgegriffen – mit unterschiedlichen ideologischen und theoretischen Prämissen. Auernheimer / Doehlemann (1971, 16ff) nennen hier drei maßgebliche Modelle:

1. Das konservativ-pragmatische Modell
2. Das kulturkritisch-idealistische Modell
3. Das sozialistische Modell

Diese werden in Anlehnung an Auernheimer / Doehlemann im Folgenden skizziert.

1. Das konservativ-pragmatische Modell

Hauptvertreter dieser Idee waren die Reformpädagogen Kerschensteiner (1854-1932) und Foerster (1869-1966). Insbesondere Kerschensteiner sah die Priorität – im Sinne eines Staatslebens im Kleinen –, durch Internalisierung sozialer und staatsbürgerlicher Verhaltensmuster bei den Schülern ein staatsbürgerliches Bewusstsein zu wecken (vgl. Auernheimer / Doehlemann 1971, 16ff). Gemeint waren bei beiden Vertretern allerdings keine Mitbestimmung der Schüler über Lehrinhalte und Formen des Unterrichts, sondern eine Selbstregierung mit dem Hintergrund einer Selbstdisziplinierung. Das Ziel war hierbei

eine vertiefende Charakterbildung, die beispielsweise durch die Übernahme von Ämtern erfolgen sollte (vgl. a.a.O., 38f).

2. Das kulturkritisch-idealistische Modell

Entgegen dem konservativ-pragmatischen Denken Kerschensteiners mit dessen systemstabilisierenden Erziehungsversuchen berief sich der Ansatz Wyneken's (1875-1964) im Sinne des deutschen Idealismus auf die Idee „der Herrschaft zum Guten“ (Auernheimer / Doehlemann 1971, 23, 38ff). Mit dem philosophischen Hintergrund Kants, Fichtes, Marxs und Nietzsches verfolgte Wynekens Ansatz eine Kulturrevolution. Weniger die Autonomie des Einzelnen war darin vorgesehen, vielmehr sollte ausgehend von Politik und Pädagogik eine an die Gemeinschaft gebundene Kreativität verfolgt werden. In der ‚Freien Schulgemeinde Wickersdorf‘ versuchte Wyneken die Selbstbestimmung der Schüler zu etablieren. 1918 verfasste er unter der Obrikeit des preußischen Ministeriums für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung zwei Aufrufe. Darin wollte er seine Ideen einer Schulgemeinde und eines Schülerrates an staatlichen Schulen eingeführt wissen. Unter anderem sollten Lehrer und Schüler über Angelegenheiten des Schullebens diskutieren und diese in einem mehrheitlich gefassten Beschluss zum Ausdruck bringen. Eine Schulgemeinde sollte 14-tägig für eine Stunde außerhalb der regulären Schulzeit einberufen werden. Gesetzgeberische Befugnisse wurden dagegen nicht zugestanden. Der Schülerrat sollte dabei die ständigen Interessen der gesamten Schülerschaft vertreten und im Einvernehmen mit Schulleitung und Lehrerschaft für Ordnung sorgen (vgl. a.a.O. 41f). Der Erlass blieb jedoch ohne Wirkung. Das Bürgertum war weder für Demokratisierungsmaßnahmen und noch weniger für emanzipierte Schülerbeteiligung zu gewinnen und sah sich dadurch vermutlich eher in seinen bürgerlichen und politischen Ordnungsvorstellungen gefährdet (vgl. a.a.O.).

3. Das sozialistische Modell

Bernfeld (1882-1953) ging in seinem gesellschaftskritischen Modell davon aus, dass sich die Rolle des Proletariats im sozialökonomischen Gefüge ändern müsse. Sein Ziel war, die bürgerliche Jugend gegen damalige repressive Verhältnisse zu mobilisieren. Dabei galt es für ihn insbesondere, die von Wyneken eingeführte Schulgemeinde dahingehend zu überprüfen, ob diese geeignet wäre, den Einfluss der Großbourgeoisie zu schwächen. Er vermutete in der Selbstorganisation der Schulgemeinde und den eingeräumten Mitbestimmungsrechten latente, für den Klassenkampf verwertbare Beweggründe der Solidarität. Bernfeld radikalisierte mit seinen Vorstellungen die Idee Wynekens. Er sah u. a. die Wahl von Schülerausschüssen vor, deren Aufgabe es war, als überschulische Zentralorganisation zu wirken. Die Schulgemeinde sollte mit ihren gewählten Vertretern in

Gremien überregional wirken, zusammenarbeiten und gemeinsame Aktionen planen können. Diesen überregionalen Gremien sollte das Recht auf Beratung und der Mitbestimmung in den Schulverwaltungsbehörden eingeräumt werden (vgl. Auernheimer / Doehlemann 1971, 30ff).

Die liberalen Vorstellungen dieser Form von Schülermitwirkung konnten sich nicht durchsetzen. Auch bei diesem Modell sah sich das Bürgertum durch die unteren Klassen gefährdet und distanzierte sich von Demokratisierungsmaßnahmen (vgl. a.a.O. 45).

Insbesondere die politische Indifferenz des Bildungsbürgertums, aber auch das Festhalten an hierarchischen Organisationsstrukturen forcierten die Machtergreifung der Nationalsozialisten und damit eine ‚Gleichschaltung‘ der Jugend (vgl. Reinhardt 1971, 18). Der Faschismus des Dritten Reiches ließ im Folgenden keine Demokratiebestrebungen zu.

1.1.2 Die Schülervertretung nach dem 2. Weltkrieg

Nach 1945 war das Bemühen auf einen Demokratisierungsprozess gerichtet; eine Umgestaltung des Schulwesens als ‚reeducation-Politik‘ sollte im Sinne der westlichen Alliierten in einer inneren und äußeren Schulreform realisiert werden (vgl. Reinhardt 1971, 19; Auernheimer / Doehlemann 1971, 49). Das Reeducationsprogramm – in Anlehnung an die pädagogischen Prinzipien Deweys – beabsichtigte, demokratische Verhaltensweisen und Strukturen auf alle gesellschaftlichen Bereiche zu übertragen (vgl. Gagel 2002).

Wenngleich 1948 in einem Erlass des Kultusministers von Niedersachsen die folgenden drei Aufgabenbereiche

- Charaktererziehung des Einzelnen
- Erziehung zur Gemeinschaft und
- politische Bildung

der Arbeit einer Schülermitverwaltung zugewiesen wurden (vgl. Reinhardt 1971, 19), sprechen Auernheimer / Doehlemann eher von einer „Sandkastendemokratie“ (1971, 72). In diesem Kontext verweist der Begriff ‚Schülermitverwaltung‘ weniger auf eine sich aktiv einbringende demokratische Form der Mitwirkung, sondern auf eine sich von übertragenen Vorgaben leitende und verwaltende Aufgabe.

Erstmals in Baden-Württemberg erschien 1953 ein Erlass, der die Arbeit der Schülervertretung berücksichtigte und sich auf Artikel 21 der Landesverfassung Baden-Württembergs bezog. Danach ist die Jugend in den Schulen zu freien und verantwortungsfreudigen Bürgern zu erziehen und an der Gestaltung des Schullebens zu beteiligen (vgl. Verfassung des Landes Baden-Württemberg Artikel 21 Abs.1).

„Nach diesem ersten Vorstoß schiefen die Ansätze landesweit wieder ein; der Erlass hatte es zu jener Zeit doch schwer, in der täglichen Schulpraxis durchzudringen. Die Aufgabenbereiche der SMV wurden damals auch vorwiegend in Ordnungsaufgaben (Klassenraum, Schulhaus, Lehrmittel

und dgl.), im „hilfreichen Tun“ („Heimbringen jüngerer Schüler“, „Singen in Krankenhäusern und Altenheimen“ u.s.f.) und im sportlichen und musischen Bereich gesehen“ (Geserer 2003, 1).

Bis Mitte der 1960er-Jahre war die Arbeit der Schülermitverwaltung durch die Einhaltung von formaldemokratischen und systemerhaltenden Verhaltensweisen geprägt, die der Aufrechterhaltung eines konfliktfreien Gesellschaftsbildes dienen sollten. Nach wie vor herrschte ein streng autoritäres Schulsystem, welches die Schülermitverwaltung zu Anpassung und Disziplinierung zu instrumentalisieren gedachte. Auf Grund der fehlenden Unterstützung und der einengenden behördlichen Vorschriften konnte die Schülermitverwaltung als Interessensvertretung und mitwirkende Institution nicht in Funktion treten. Vielmehr bestand die zugewiesene und zentrale Aufgabe einer Schülermitverwaltung darin, die Schulgemeinschaft und deren Gemeinschaftssinn so zu fördern, wie es den vorgebenden Denkschemata und den damaligen Verhaltensnormen entsprach. Aufkeimende Konflikte wurden auf diese Weise harmonisiert (vgl. Auernheimer / Doehlemann 1971, 73ff).

1.1.3 Die Schülervertretung während der 1968er-Protestbewegung

Bis 1968 galt die Schule noch als rechtsfreier Raum (vgl. Palentien / Hurrelmann 2003, 12). Die Phase einer Neuorientierung wurde 1966 durch provozierende Thesen auf der 15. Bundestagung für Schülermitverwaltung in Hamburg eingeleitet. Mit dem Vorwurf eines ‚demokratischen Feigenblattes‘ wurde u. a. die provokante These vertreten, dass die Abschaffung der Schülermitverwaltung keine grundlegenden Veränderungen zur Folge hätten. Allerdings blieb ein solcher Prozess des Anstoßes und Umdenkens zunächst lediglich auf Hamburg und Niedersachsen begrenzt. Mit der 1967 in Berlin gegründeten ‚Unabhängigen Schülergemeinschaft‘ (USG) wurde erstmalig zu einer Politisierung der Schüler und Lehrer aufgerufen. Als Schüleropposition forderte sie u. a. die Demokratisierung der Schule und eine Umformung der Schülermitverwaltung in eine Einrichtung als Interessensvertretung mit gleichberechtigtem Mitspracherecht, vergleichbar dem ASTA an Hochschulen (vgl. Holtmann 1971, 99ff). Mit dieser Forderung spiegelte sich die damalige Diskussion über die Rolle der Schule als politisch sozialisierende Institution wider; sie ist als Umbruchsituation im politischen Gesamtzusammenhang zu bewerten. Durch Beschluss der KMK zur ‚Schülermitverwaltung‘ von 1968 kam es in den Folgejahren in vielen Bundesländern zu einer Novellierung der SMV-Erlasse und der Schulgesetze, die eine stärkere Beteiligung der Eltern und Schüler am Schulleben ermöglichte (vgl. Palentien / Hurrelmann 2003, 12f). War zunächst in den Bundesländern ‚Schülermitverwaltung‘ die gängige Bezeichnung für das Gremium, wurden von 1973-1978 die Gesetze neu geregelt und der Schülervertretung – mit Ausnahme Bayerns (1982) – in den einzelnen Schulgesetzen Mitwirkungsmöglichkeiten eingeräumt (vgl. Reuter 1998, 262). So reagierte das damalige Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg nach einem Vortreffen

von Verbindungslehrern und Schülersprechern mit einem Entwurf zu SMV-Richtlinien (vgl. Geserer 2003, 2).

Insgesamt bestand in der Umsetzung des Beschlusses der KMK eine breite Fächerung zwischen den Bundesländern, und ein gemeinsamer Konsens auf Länderebene konnte nicht gefunden werden. Die Polarisierung der Bundesländer reichte von der bayrischen Auffassung, die Arbeit der SMV als Erziehungsinstrument wahrzunehmen, bis hin zum hessischen Erlass, die Schülervertretung als eigene Institution der Schülerschaft zu behandeln (vgl. Gagel 2002). Überwiegend basierte die Mitsprache der SMV lediglich auf unverbindlichen Kann-Bestimmungen (vgl. Auernheimer / Doehlemann 1971, 111) und bezog sich vorwiegend auf Gymnasien (vgl. Schlummer / Schütte 2006, 24).

Innerhalb der emanzipatorischen Pädagogik der 1968er-Generation begründet von Hentig (1974) Selbstbestimmung als Bildungsziel, da die Industriegesellschaft auf zur Mitbestimmung fähige Bürger angewiesen sei:

„Die Industriegesellschaft ist auf Mitbestimmung durch alle einzelnen angewiesen; diese Mitbestimmung kann ihrerseits nur auf Grund von ausreichender Selbstbestimmung der Individuen geleistet werden“ (von Hentig 1974, 15. Unterstreichung im Original kursiv, U.S.).

1.1.4 Die Entwicklung ab 1970

Die 1970er-Jahre waren durch eine intensive Auseinandersetzung mit Mitbestimmungs- und Demokratiebestrebungen gekennzeichnet (vgl. Boppel / Kollenberg 1981, 62f). Die Literatur der damaligen Zeit unterstreicht die Anstrengungen, die in breiten politischen Schichten und Einrichtungen sowie in entsprechenden für schulische Belange zuständigen Ministerien, Institutionen und Gremien unternommen wurden (vgl. BayStMUK 1977; BpB 1969; Gampe et al. 1981; Hinrichs 1969; Scheibe 1966). Hierbei etablierten sich Schulgesetze, welche die Zusammenarbeit von Eltern, Schülern und Lehrern in paritätisch besetzten Gremien regelten. 1970 wurden in Baden-Württemberg die ersten SMV-Beauftragten der Oberschulämter ernannt (vgl. Geserer 2003, 2).

Partizipationsprozesse wurden zur schulinternen Verhandlungssache. Die daraus entstehende Kritik an der Schule bezog sich auf die Differenz von Partizipationsversprechungen und den tatsächlich erfahrbaren Entscheidungs- und Verantwortungshierarchien (vgl. Böhme / Kramer 2001a, 10). Die Auseinandersetzung mit demokratischen Neuerungen ist auch als Nachwirkung der so genannten ‚1968er-Bewegung‘ zu sehen und steht in Zusammenhang mit der Debatte um die Herabsetzung des Wahlalters auf 18 Jahre, die 1970 von der sozialliberalen Koalition im Bundestag beschlossen wurde (vgl. Schlummer / Schütte 2006, 23f).

Der Deutsche Bildungsrat legte 1973 zu den Themen ‚verstärkte Eigenverantwortung‘ und ‚demokratische Teilhabe in Form von Partizipation‘ eine Empfehlung vor (vgl. Boppel / Kollenberg 1981, 62f). Diese verdeutlichte den politischen Willen, „wie notwendig es ist, die

politische Urteilsfähigkeit und den Willen zur Mitverantwortung unter den älteren Schülern (...) aber auch unter den nachwachsenden jüngeren Schülern zu stärken“ (BpB 1969, 7).

„Im Kern ging es um die Frage, wie die staatliche Willensbildung der repräsentativen Demokratie durch Formen der Partizipation in Teilbereichen der Gesellschaft ergänzt werden, wie das Verhältnis von zentraler Konsensbildung und dezentraler Bewältigung und Veränderung des Alltags gelöst werden kann“ (Boppel / Kollenberg 1981, 63).

Allerdings traf diese Empfehlung auf große Bedenken bei Verwaltung und Politikern – und das nicht nur in den CDU-regierten Ländern. Der Deutsche Bildungsrat – so die Aussagen der damaligen Berichterstattung – verlor schlagartig seine Reputation (vgl. Zeit 1973; Bildungsrat 1973).

Am 25. Mai 1973 verabschiedete die Kultusministerkonferenz eine Erklärung zur Stellung des Schülers in der Schule, in der die Rechte des Schülers sowie die Rechte von Schülervertretungen beschrieben wurden. Ein maßgebliches Wesensmerkmal dieses Beschlusses war die Abgrenzung von der Erfüllung bloßer Ordnungs- und Hilfsaufgaben hin zu institutionalisierter Form der Mitbestimmung und Mitwirkung von Schülern (vgl. Palentien / Hurrelmann 2003, 9ff). In diesem Sinn ist das Beteiligungsmodell der Schülervertretung (SV) seit den 1970er-Jahren bis heute als Teil der Schulgesetzgebung in allen Bundesländern verankert (vgl. Eikel / Diemer 2006, 2).

Die in Baden-Württemberg 1976 erstmals erschienene SMV-Verordnung (SMV-VO) formulierte die Einrichtung und Aufgaben der Schülervertretung sowie die des Landesschülerbeirates. Im neuen Schulgesetz von 1983 wurde Schülermitverantwortung in Baden-Württemberg mit ihren Grenzen und Freiräumen gesetzlich verankert, der erste Landesschülerbeirat konstituierte sich allerdings erst 1994 (vgl. Geserer 2003, 2).

Mauthe / Pfeiffer (1996, 230f) stellen in den 1990er-Jahren mit der vom IFS (Institut für Schulentwicklungsforschung / Dortmund) bundesweit durchgeführten repräsentativen Schülerumfrage eine Wiederbelebung der Mitwirkungsdebatte heraus. Die Autoren begründen eine solche Renaissance durch den Perspektivenwechsel, der von einer Makropolitik hin zu einer Mikropolitik ausgeht, worin die Einzelschule in das Zentrum größerer Gestaltungsmöglichkeiten rückt.

Durch

- veränderte Kompetenzzuweisungen der Schulen,
- die Öffnung der Schulen zu deren gesellschaftlichem und zum räumlichen Umfeld (z. B. gemeinwesenorientierte Schule, Offene Schule), mit dem Ziel, die unterschiedlichen Lebens- und Lernbedingungen als Herausforderung zu begreifen und sich an der kulturellen und sozialen Vielfalt der Schüler zu orientieren (vgl. Mauthe / Pfeiffer 1996, 233) und

- durch das In-die-Pflicht-nehmen der Schule für gesellschaftliche Ansprüche, die sich aus der Umwelt- und Kinderpolitik erschließen, entstehen für alle Beteiligten mit der Diskussion über dezentrale Verantwortung, Entscheidungskompetenzen und Partizipation neue Rollen, Aufgaben, Rechte und Pflichten. Entgegengesetzt zu den 1960er-Jahren, zeigt sich allerdings bei der Frage nach Selbstgestaltung und Mitwirkung von Schülern, dass die Forderung nach Beteiligungsmöglichkeiten nicht den Schülern selbst entstammt, sondern dies von den Fürsprechern gefordert wird (vgl. Mauthe / Pfeiffer 1996, 230). Um diesen Anforderungen gerecht zu werden, erfolgte in den meisten Bundesländern mit sozialdemokratischer oder rot-grüner Regierung eine Novellierung der Schulgesetze in Richtung Mitwirkung (vgl. a.a.O., 231f). Dennoch stellen Mauthe / Pfeiffer in ihrem Resümee fest, dass bis 1996 eine institutionalisierte Partizipation und damit der Handlungsspielraum für eine aktive und verantwortliche Mitwirkung in diesem Rahmen nicht ausgefüllt wird (vgl. a.a.O., 258).

Die Entwicklung der Schülervertretung im Sonderschulbereich

Zu der Entwicklung von Schülervertretungen im Sonderschulbereich gibt es in der vorherrschenden Literatur kaum wissenschaftliche Untersuchungen. Entsprechend knapp sind in der Literatur Angaben zur Schülermitverantwortung in Sonderschulen gehalten. Dieser Umstand ist sicherlich auch im Kontext seiner Historie zu betrachten und steht im Zusammenhang mit der späten Auseinandersetzung zu dieser Thematik im Bereich Geistige Behinderung (vgl. Schlummer / Schütte 2006, 24ff). Geistig behinderten Kindern erkannte man durch die Zuschreibung der ‚Bildungsunfähigkeit‘ bis in die 1960er-Jahre hinein das Recht auf schulische Bildung ab (vgl. Speck 2005, 218). Das folgende Zitat greift den damaligen Zeitgeist unter der Überschrift ‚Hilfsschule‘ auf und beschreibt in grober Andeutung erste Überlegungen zur Mitwirkung:

„Aber sollte man nicht dennoch oder gerade darum versuchen, einzelnen (Schülern, Anm. der Autorin) bestimmte Ämter und Aufgaben für die Gemeinschaft zu geben, einfache Aufgaben, die sie erfüllen können. Sind nicht auch bei ihnen das Selbsttun und die Bewährung in der Erfüllung von übernommenen Aufgaben eine Bildungskraft?“ (Scheibe 1966, 121).

Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung wurde ein schulisches Bildungsrecht erst 1979 zugesprochen (vgl. Schuppener 2007, 127). Indessen waren jedoch bereits 1973 durch den Deutschen Bildungsrat erste Integrationsversuche erkennbar. Zeitgleich mit der oben ausgeführten Empfehlung des Deutschen Bildungsrates vom 14.12.1973 wurde den Schülern insgesamt größere Eigenverantwortung und demokratische Teilhabe eingeräumt. Der Bildungsrat betrachtete zu dieser Zeit die Grundschule auch als einen Lernort zur Förderung von behinderten oder von Behinderung bedrohten Kindern und Jugendlichen. Diese Aussage des Bildungsrates kann in der deutschen Schulgeschichte als

Novum bezeichnet werden (vgl. Möckel 2007, 215f). Der Kultusministerkonferenz der Länder gingen solche Integrationsforderungen des Bundes allerdings zu weit,

„sie schrieb die 1960 entstandenen Richtlinien für Sonderschulen im Sinne einer Separation behinderter Kinder fort und veröffentlichte die neue Version schon 1972, ohne die Empfehlung des Bildungsrats abzuwarten. Gemeinsame Sitzungen der Kommissionen waren nicht vorgesehen – ein Umstand, der ein Licht auf das gespannte Verhältnis von Bund (Deutscher Bildungsrat) und Ländern (KMK) wirft“ (Möckel 2007, 216).

Hofmann (1977) geht in der Darstellung der bayerischen Situation auf einer knappen halben Seite lediglich auf die ‚Sondervolksschule für Lernbehinderte‘ ein. Er räumt ein:

„Allen Behinderten aber ist gemein: Sie sind in ihrer Lebensentfaltung beeinträchtigt, soziales Lernen und soziale Erfahrungen sind durch besondere Bedingungen erschwert. Allerdings ergeben sich für die Sondervolksschulen, die von körperlich Behinderten ohne geistige Beeinträchtigung besucht werden, bezüglich der Einrichtung der SMV keine wesentlichen Abweichungen gegenüber den Volksschulen“ (Hofmann et al. 1977, 86).

Bezogen auf Nordrhein-Westfalen konzedieren Gampe et al. (1981) bei der Mitwirkung in Sonderschulen:

„Die besondere Verantwortung der Pädagogen und ihrer Hilfskräfte darf nicht dazu führen, die Rechte der Schüler bzw. Eltern zurückzudrängen und von dem Schulmitwirkungsgesetz abzuweichen. Das Gesetz sieht aber vor, dass die eigenen Formen der Mitwirkung abweichen können (...). Die abweichenden Regelungen können nur von der Schulkonferenz beschlossen werden. Sie müssen vom Kultusminister genehmigt werden“ (Gampe et al. 1981, 151).

Das Recht auf eine Schülervertretung ist zwischenzeitlich auch in Schulen für den Personenkreis Geistige Behinderung verankert; die Ausführung der Organe, Rechte und Aufgaben gelten für alle Schüler. Zu konstatieren ist aber auch, dass in aktuellen Bestimmungen und Ausführungen der Gesetzestexte bei etlichen Bundesländern Sonderschulen besondere Berücksichtigung finden. So verweist die baden-württembergische Gesetzgebung unter § 70 Abs. 2 SchG und in § 1 Abs. 5 der SMV-VO des Kultusministeriums auf eine Einschränkung: Schüler der Sonderschulen können die Schülermitverantwortung insoweit verwirklichen, soweit es ihre Eigenart und das Bildungsziel der Schule zulassen. Als Kann-Bestimmung ist es daher durchaus möglich, dass keine Schülervertretung vorgesehen ist.

1.1.5 Die aktuelle Entwicklung

Allgemein kann konstatiert werden, dass Kinder Ansprüche auf Beteiligung haben, die von gesetzlicher Seite her geregelt sind. Sowohl internationale Übereinkünfte und Konventionen als auch nationale Gesetze beschäftigen sich mit der Frage der Partizipation und erheben sie zur Pflicht. Zu nennen sind hier die UN-Kinderrechtskonvention, die Agenda 21, die EU-Grundrechtecharta, aber auch Gesetzestexte auf staatlicher Ebene (vgl. Moser 2010, 105ff). Exemplarisch sei hier auf das Bundeskinderschutzgesetz (BKisSchG) verwiesen, das zum 01.01.2012 in Kraft getreten ist. Dadurch kam es zu Veränderungen im SGB VIII (vgl. § 8a

und § 45 SGB VIII), in denen Beteiligungs- und Beschwerdemöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen in besonderer Weise angesprochen werden.

Insbesondere das Recht auf Schülermitwirkung – gemeint als Handlungsspielraum und als übergeordneter Begriff – wird zwischenzeitlich durch die jeweiligen Schulgesetze in allen Bundesländern eingeräumt. Mit der grundsätzlichen Anerkennung und Einsetzung der Mitwirkungsrechte ist ein Qualitätszuwachs verbunden. Aus zuvor gewährleisteten Informations- und Empfehlungsrechten eröffnet sich auf diese Weise die Chance für mehr Mitwirkungsmöglichkeiten. Ebenfalls bundesweit angeglichen ist die Bedeutung der Schulkonferenz, die zum zentralen Beratungs- und Entscheidungsorgan geworden ist. Die Schulkonferenz gilt als das Gremium, in dem die Schulleitung mit den Lehrkräften, Schülervertretern und Eltern bzw. Erziehungsberechtigten zusammenwirkt (vgl. Schlummer / Schütte 2006, 39).

Wenngleich entsprechende Rechte Mitwirkung regeln, so verweisen Mauthe / Pfeiffer darauf, dass die Mitwirkungsrealität an Regelschulen teilweise noch an das frühere Modell der Schülermitverwaltung erinnere (vgl. Mauthe / Pfeiffer 1996, 229). Dies sei weniger den gesetzlichen Regelungen zuzuschreiben – auch wenn diese in einigen Punkten durchaus ausbauwürdig erscheinen. Herausfordernder sei vielmehr die Überwindung der Kluft zwischen möglicher und wirklicher Schülermitwirkung (vgl. Eikel / Diemer 2006, 4). Zu verzeichnen ist nach den Autoren ein Desinteresse oder die Distanz von Schülern gegenüber gesellschafts- und bildungspolitischer Aktivitäten im Allgemeinen. Im Besonderen gilt dies für die Arbeit in schulischen Gremien. Diese Haltung unterstreicht den seit Jahren zu beobachtenden Trend einer zunehmenden Abkehr Jugendlicher von institutionalisierten Formen demokratischer Mitbestimmung (vgl. Palentien / Hurrelmann 2003; 5f, 12f; Eikel / Diemer 2006, 4). Palentien / Hurrelmann führen in diesem Zusammenhang diese Kluft weniger auf den Widerstand der Schulverantwortlichen zurück, als vielmehr auf eine gleichgültige Haltung der Lehrkräfte sowie der Mitschüler gegenüber der Schülervertretung (Palentien / Hurrelmann 2003, 13). Inwieweit mangelndes Interesse der Schüler nur für Regelschulen oder auch für Schulen für Geistigbehinderte gilt, kann an dieser Stelle empirisch nicht belegt werden.

Allgemeine Entwicklungen in Bezug auf Engagement in dem Bereich Behindertenhilfe verweisen m. E. allerdings auf eine andere Richtung. Seit den 1980er-Jahren vollzogen sich – flankiert durch entsprechende Gesetzgebungen – verschiedene Stationen der Umorientierung im Denken gegenüber Menschen mit Behinderung: Themen wie Teilhabe, Integration, Mitbestimmung und Selbstbestimmung stehen im Mittelpunkt des aktuellen Denkens (vgl. Hähner 2003, 28ff). Damit wurden nicht nur die Anliegen von Menschen mit Behinderung in den Blick der Gesellschaft gerückt, sondern auch eine Sensibilisierung für mitwirkungsrelevante Themen geschaffen.

Im schulischen Sektor legt die in Deutschland seit März 2009 verbindliche UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung (2006 von den Vereinten Nationen verabschiedet) neue Maßstäbe fest. Unter anderem geht es um die allgemeine Forderung nach Gleichberechtigung bzw. Chancengleichheit und um Nichtdiskriminierung, die auch eine geforderte ‚Schule für alle‘ umfasst. Weiterhin ist unter den in der Konvention aufgelisteten allgemeinen Prinzipien das Postulat der „Achtung für die inhärente Würde, für die individuelle Autonomie, einschließlich der Freiheit, eigene Entscheidungen zu treffen, sowie für die Unabhängigkeit von Personen“ formuliert (Bielefeldt 2006, 10). Mit der Ratifizierung der UN-Konvention wurde eine weitere Diskussion angeregt, bei der der Mitwirkungsgedanke eine besondere Relevanz erhält.

Bezogen auf die in der bundesdeutschen Bildungslandschaft aktuelle Entwicklung eines ‚output-bezogenen‘ Steuerungsmodells mit dem Ziel der Einführung von Bildungsstandards (vgl. Musenberg et al. 2008, 306; Musenberg / Riegert 2010), sind Veränderungen abzuwarten, die die Ebene der Schülervertretung betreffen. Erste Auswirkungen zeigen sich, wenn der Bildungsplan der Schule für Geistigbehinderte in Baden-Württemberg die Arbeit der Schülervertretung als Themenbereich fest verankert hat (vgl. BPL-SfG 2009, 186) und dadurch diesem Gremium einen Platz für die Umsetzung von Schülermitwirkung einräumt. Die Partizipation von Schülern ist daher auch immer ein Politikum, in dem Menschenbilder wie auch politische Strömungen erkennbar sind. In dieser Hinsicht ist Schülermitwirkung nach wie vor in den Bundesländern durch die föderalistische Vielfalt geprägt, die sich u. a. auch in den unterschiedlichen Begrifflichkeiten widerspiegelt. So ist offensichtlich, dass in den (vormals) CDU bzw. CSU geführten Ländern wie Baden-Württemberg und Bayern in den Ausführungen zu den Schulgesetzen von ‚Schülermitverantwortung‘ gesprochen wird, in anderen Bundesländern von ‚Schülermitwirkung‘. Zu konstatieren ist, dass die Bundesländer Saarland (vgl. SchumG – Gesetz Nr. 994) und Hessen (vgl. § 121 HSchG) den Schülervertretern in ihren Schulgesetzen Mitbestimmungsrechte einräumen; das Bundesland Rheinland-Pfalz verweist in seiner Verwaltungsvorschrift über Aufgaben, Wahl und Verfahrensweise der Vertretungen für Schüler auf ein direktes Satzungsrecht, in dem die Schülervertreter die Einzelheiten über den Aufgabenbereich mit der jeweiligen Schule regeln. Mit dieser Regelung sind entsprechende Gestaltungsmöglichkeiten impliziert, aber auch mögliche Restriktiven:

„Jede Vertretung für Schülerinnen und Schüler kann sich im Rahmen der schulrechtlichen Bestimmungen eine Satzung als Geschäftsordnung geben, in der Einzelheiten über die Aufgaben, die Arbeit und die Wahl der Vertretung für Schülerinnen und Schüler der jeweiligen Schule geregelt werden“ (VwV Rheinlandpfalz 942-C 51420/34).

Inwieweit durch die föderalistischen Begriffscharakteristika auf der konkreten Umsetzungsebene tatsächliche Unterschiede auszumachen sind, mag dahingestellt sein.

Dennoch soll in diesem Kontext später auf eine begriffliche Definition der unterschiedlichen Benennungsformen und auf die Bedeutung für die Schülervertretung eingegangen werden. Der Rückblick durch die vorhergehenden Abschnitte in die Historie der Schülervertretung hat verdeutlicht, dass seit Bestehen der Mitwirkungsmöglichkeiten der Schülerschaft sich darin gesellschafts- wie auch bildungspolitische Hintergründe widerspiegeln. Schule – und damit eingeschlossen die Schülermitverantwortung – ist auch immer ein Produkt bildungs- und gesellschaftspolitischer Entscheidungen und Entwicklungen. Daher befasst sich der folgende Abschnitt mit Konzepten des Demokratielernens, deren unterschiedliche Ansätze im Folgenden kurz skizziert werden.

1.1.6 Existierende Ansätze von Demokratielernen

Allen Konzepten gemein ist die partizipative Einbindung der Schülerschaft in schulische Abläufe und damit die Bedeutung, die sie für Schülervertretungen haben. Wie bereits erwähnt, fand insbesondere John Deweys Konzept bereits nach dem zweiten Weltkrieg Berücksichtigung.

„Insofern gibt es einen Rekurs auf ideengeschichtliche Vorüberlegungen zu einem Demokratielernen, der sich auf die wichtigsten pädagogischen Konzeptionen in der zeitlichen Nachfolge Deweys (...) konzentriert“ (Röken 2011, 3).

Weitere maßgebliche schultheoretische Konzepte und Modelle, die in der Nachfolgeschaft des Konzepts der ‚Embryonic society‘ von John Dewey (1859-1952) zu sehen sind, sind

- das Konzept der ‚Just community‘ nach Lawrence Kohlberg (1927-1987),
- die ‚Schule als Polis‘ von Hartmut von Hentig,
- das Förderprogramm ‚Demokratisch Handeln‘ und
- das Programm ‚Demokratie lernen & leben‘ der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung.

Alle Konzepte werden im Weiteren kurz umrissen.

Das Konzept ‚Embryonic society‘

Dewey ist ein Hauptvertreter des amerikanischen Fortschrittspragmatismus (vgl. Röken 2011, 99; Reich 2005, 51). Trotz oder gerade aufgrund der erheblichen Veränderungen, die sich im politischen Bereich seit Dewey ergeben haben, erlebt seine Interpretation von Demokratie eine aktuelle Rezeption (vgl. Himmelmann 2002, 31). Über den Modellcharakter der Gesellschaft im ‚Kleinen‘ werden demokratische und politische Strukturen, Prozesse und Prinzipien der ‚großen‘ Gesellschaft abgebildet und herausgearbeitet. Dewey bezeichnet diesen Modellcharakter als ‚embryonic society‘. Die Schule wird zu einem Mikrokosmos.

Bei dem Konzept Deweys handelt es sich um ein allgemeines Erziehungskonzept, ausgelegt für eine demokratisch-pluralistische Gruppengesellschaft. Hinter diesem Ansatz steht ein

breit gefächertes sozial-philosophisches Bezugssystem (z. B. symbolischer Interaktionismus). Das Konzept erhebt den Anspruch, selbst Teil einer allgemeinen Bildung im Sinne einer „Erziehung zur Demokratie“ zu sein. Erziehung ist darin ein beständiger Prozess der Erneuerung, Vertiefung und Vermehrung von Erfahrungen bei der Lösung praktischer Probleme (vgl. Himmelmann 2001, 47). Die grundlegende Aussage Deweys findet sich in seinem Hauptwerk „Demokratie und Erziehung“:

„Die Demokratie ist mehr als eine Regierungsform; sie ist in erster Linie eine Form der gemeinsamen und miteinander geteilten Erfahrungen“ (Dewey 1916/2000, 121 zit. n. Himmelmann 2002, 30; vgl. Himmelmann 2001, 41).

Kernaussage ist, dass Erziehung darauf abzielen muss, die Erfahrungsmöglichkeiten der Kinder zu erweitern. Die Einübung von Interaktion, Kommunikation und Kooperation stellen dabei wesentliche Merkmale in dem Konzept. Daher stehen die Entwicklung individueller und sozial-kooperativer Fähigkeiten bei der Erziehung der Schüler im Vordergrund (vgl. Himmelmann 2001, 46f). Die Freisetzung und Aktivierung der Fähigkeiten gelte es für die soziale Evolution zu nutzen. Aufgrund des Erfahrungs-Lernens wird deutlich, dass demokratische Einstellungen, Haltungen und Wahrnehmung von Partizipations- und Mitwirkungsmöglichkeiten nicht ausschließlich das Ergebnis kognitiven Lernens sind, sondern im Alltagslernen verankert sind. Die Vermittlung politischer Probleme, Prozesse und Ordnungsvorstellungen beruhen auf Alltagserfahrungen mit Demokratie. Darüber wird der nötige Vertrauensaufbau zu demokratischen Grundordnungen entwickelt, dem ein Erziehungs- und Bildungskonzept zu Grunde liegt. Die Schüler werden in die zentralen schulischen Angelegenheiten – die sie betreffen – mit einbezogen und übernehmen dafür Verantwortung (vgl. a.a.O., 47).

Das Konzept der ‚Just community‘ nach Lawrence Kohlberg

Das Konzept geht auf den amerikanischen Entwicklungspsychologen Lawrence Kohlberg zurück und thematisiert eine Art ‚Demokratische Schulgemeinde‘ bzw. in der direkten Übersetzung ‚Gerechte Gemeinschaft‘. Der Ansatz fußt maßgeblich auf der moralischen Urteilsbildung und steht damit in der Kritik mancher Wissenschaftler, nach der er zu sehr die moralischen Aspekte von Gerechtigkeit betont, während die Kritiker jedoch binnendemokratische Verfahrensweisen der Schulkultur an sich etwas unterbelichtet sehen (vgl. Reinhardt 2007, 107). Scherb führt den Begriff der ‚Demokratischen Schulgemeinde‘ weiter, indem er den „reaktiv-sanktionierenden Aspekt im Just-Community-Ansatz“ (Scherb 2007, 243) weitgehend ausblendet und die Schüler verstärkt an gemeinschaftlichen Gestaltungsaufgaben einer unmittelbar erlebbaren Erfahrungs- und Lebenswelt in der Schulkultur partizipieren lässt (vgl. Röken 2011, 87). Damit gewinnen Versammlungen und Vollversammlungen innerhalb der Schule und Klassengemeinschaft eine große Bedeutung.

Insbesondere Osers und Althofs Verdienst ist die Übertragung des amerikanischen Modells auf die deutschen Schulstrukturen (vgl. Althof / Stadelmann 2009, 52). Bei der Umsetzung des Modells werden kooperative Lernformen favorisiert. Als besonderes Element wird in diesem Modell die Dilemma-Methode benannt. Anhand von abstrakten und hypothetischen Konfliktsituationen werden mit Hilfe der Dilemma-Methode von den Schülern Lösungen erarbeitet. Ziel ist die Sensibilisierung für Fairnessfragen und die Schulung von moralischer Urteilsfähigkeit. Klassenrat und insbesondere die Projektmethode sind weitere wesentliche Elemente in solchen Modellschulen (vgl. a.a.O., 23).

Die ‚Schule als Polis‘ von Hartmut von Hentig

Die Programmatik ‚Schule als Polis‘ findet ihre praktische Ausrichtung in der Bielefelder Laborschule (vgl. v. Hentig 1996a, 19ff; v. Hentig 2003). Das Konzept versucht Schule gleichsam als „Abbild des Staates“ bzw. als „Mikrostaat“ (Reinhardt 2007, 252) zu betrachten, in denen den Schülern gleichsam eine Art ‚Volkssouveränität‘ verliehen wird und entsprechende demokratische Mitwirkungsformen gestattet werden (a.a.O., 252f).

Anknüpfend an John Deweys Konzept, bei dem die Schule als eine „embryonic society“ (v. Hentig 2003, 110; 236) fungiert, versteht v. Hentig Schule als politisches Gemeinwesen, in der man „im Kleinen die Versprechungen und Schwierigkeiten der großen *res publica* erfährt, sich und seine Ideen erprobt und die wichtigsten Tätigkeiten übt (...)“ (v. Hentig 1996a, 128, kursiv i. Orig.). Anders als Dewey und seinem Fortschrittsglauben setzt von Hentig auf die Idee des Guten und auf das Prinzip der Hoffnung. Analog zu Deweys Konzept sieht von Hentig dafür die Schule als Raum für entsprechendes Erfahrungslernen. Bildung und damit demokratisches Lernen kann nicht über Belehrung erfolgen, sondern muss darauf abzielen, die Erfahrungsmöglichkeiten der Schüler zu erweitern. Der Erfahrungsbegriff v. Hentigs misst die Realität an den ihr vorausgehenden Ideen und Maßstäben. Das Ziel pädagogischen Handelns ist das der Wahrheitssuche (vgl. a.a.O., 25). Die Einübung von Interaktion, Kommunikation und Kooperation stellen dabei wesentliche Merkmale in dem Konzept (vgl. a.a.O., 75). Eine Konfrontation mit ersten Formen diskursiver Verarbeitung von auftretenden Problemen ist dafür ein wesentliches Element und dient der Idee von der Auseinandersetzung mit Normen und Werten in der Gemeinschaft (vgl. a.a.O., 128). Die Schule bereite zwar zum verantwortlichen und dem Gemeinwohl verpflichteten Leben in der Polis vor, demokratische Kompetenzen seien jedoch als Bürgerpflicht permanent weiterzuentwickeln und zu ergänzen:

„In der Demokratie sind wir sämtlich zu ‚Wächtern‘ des Staates berufen. ‚Politik‘ ist darum eine unentrinnbare Pflicht eines jeden – genauer: das politeuein, das Bürgersein und Als-Bürger-Handeln in der polis.“ (v. Hentig 1996a, 98; Unterstreichung im Original kursiv, U.S.).

Demokratie heißt für v. Hentig „Politik mittels Verständigung“ (v. Hentig 2001, 122), die – statt aus Lehrbüchern – in kleinen Einheiten an der demokratischen Wirklichkeit geübt werden soll. Schule dient als Vorbereitung auf das Leben in der Polis (vgl. v. Hentig 1996a, 124). In diesem Sinne postuliert v. Hentig das Mitspracherecht. Dadurch erwachse dem Schüler eine Mitsprachepflicht, indem der Schüler die ausgebildeten Ordnungen und Verfahren kenne (vgl. v. Hentig 2004, 13).

„Verfahrensregeln (parliamentary procedure) sollten an allgemein bildenden Schulen aus jedem geeigneten Anlass geübt und dadurch in ihrer Funktionsweise verstanden werden“ (v. Hentig 2004, 13).

Das Förderprogramm ‚Demokratisch Handeln‘

Gestartet wurde das Förderprogramm 1990 u. a. auf Initiative der Robert-Bosch-Stiftung und Hildegard Hamm-Brücher, Vorsitzende der Theodor-Heuss-Stiftung (vgl. Demokratisch Handeln 2014). Das Ziel des Förderprogrammes ist die Unterstützung von Schulen, zivildemokratisches Engagement zu zeigen und demokratische Verantwortung zu üben. In der Tradition von Theodor Heuss ging es Hamm-Brücher vor allem darum, das Engagement Jugendlicher für eine lebendige Demokratie mit gelebtem Bürgersinn zu stärken. Im Geiste von Aufklärung, Freiheit und Verantwortung sollten Jugendliche mobilisiert werden. Die Grundvorstellung ist, dass Schule nicht auf Unterricht reduziert wird, sondern die Schulumwelt bzw. das Gemeinwesen einbezieht. Wie bei den zuvor zitierten Modellen orientiert sich das Förderprogramm auch an politisch-sozialen Grunderfahrungen, es bezieht darüber hinaus deutlich mehr das Umfeld mit ein. Die Schule soll sich den gesellschaftlichen Herausforderungen durch die Orientierung an den Klafki'schen Schlüsselproblemen stellen. In diesem Sinne greift das Schulprogramm Initiativen auf den Ebenen Unterricht, Schulleben und das Umfeld auf. Über den spezifischen Aspekt der Erweiterung demokratischen Engagements forciert das Programm Schulentwicklung und Schulqualitätsförderung (vgl. Röken 2011, 121ff).

Das Programm ‚Demokratie lernen & leben‘ der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK)

‚Demokratie lernen & leben‘ ist ein Schulentwicklungsprogramm, bei dem Bund und Länder im Rahmen der BLK (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung) zusammenwirken. In 13 Bundesländern beteiligten sich insgesamt rund 200 allgemeinbildende und berufliche Schulen. Die Laufzeit des Programms umfasste fünf Jahre und dauerte bis 2007. Wie der Titel des Programmes aussagt, wird Demokratie lernen und leben als Einheit verstanden. Im Vordergrund steht die Entwicklung demokratischer Handlungskompetenz mit dem Ziel zivilgesellschaftlichen Handelns (vgl. BLK 2007; Röken 2011, 141). Die Ziele sind auch als Antwort auf gesellschaftliche Phänomene

und Probleme wie zunehmende Gewalt oder Auswirkungen der Individualisierung zu bewerten. Es geht um die Entwicklung einer demokratischen Kultur in der Schule, die in vier Modulen zum Ausdruck kommt: ‚Schule als Demokratie‘, ‚Schule in Demokratie‘, ‚Unterricht‘ und ‚Lernen in Projekten‘.

Das BLK-Programm „Demokratie lernen & leben“ setzt sich gezielt für die Förderung einer aktiven demokratischen Schulkultur ein. Es kombiniert die Projektorientierung mit übergreifenden Perspektiven einer demokratischen Schulentwicklung (vgl. Himmelmann 2005, 27).

„Das Programm zielt auf die Förderung einer konkreten demokratischen Handlungsorientierung und auf die Förderung von demokratischen Haltungen, Bereitschaften und Erfahrungen bei allen Beteiligten in der Schule selbst. Die Schule wird hier selbst zu einem zivilgesellschaftlich-demokratischen ‚Projekt‘“ (a.a.O.).

Systematische Schulentwicklung und Evaluation sind bislang nicht selbstverständliche Aufgaben der einzelnen Schule. Das Modellprogramm bot über zentrale und regionale Koordinierungsstellen Unterstützung in den folgenden Bereichen:

- Prozessberatung
- Erfahrungsaustausch
- Netzerkennung
- Fortbildung
- Kompetenzentwicklung
- Selbstevaluation
- Dokumentation und Transfer

Wesentlich im Sinne einer ‚Lernenden Schule‘ ist eine kontinuierliche Schulentwicklung (vgl. BLK 2007).

1.2 Begriffsdeutungen im Kontext von Handlungsspielräumen

Im Folgenden werden als relevante Begriffe ‚Mitwirkung‘, ‚Mitbestimmung‘ und ‚Mitverantwortung‘ dargestellt. Diese Termini legen den gesetzlich zugestandenen Handlungsspielraum der Schülervertretungen fest und werden zugleich als Begriffe in Gesetzen verwendet – z. B. in Baden-Württemberg in der ‚Verordnung des Kultusministeriums über Einrichtung und Aufgaben der Schülermitverantwortung (SMV-VO)‘. Als gebräuchlich und übergeordnet steht im schulischen Kontext häufig der Begriff ‚Partizipation‘, er wird daher im Folgenden ebenfalls erklärt. Die Beschäftigung mit den Begrifflichkeiten ist ferner deswegen auch erforderlich, da einzelne dieser üblichen Begriffe auch im Kontext der später zu beschreibenden Bildungstheorien verwendet werden.

Die ursprüngliche Verortung von ‚Mitwirkung und Mitbestimmung‘ im arbeitsrechtlichen Zusammenhang wird dabei berücksichtigt.

Zum Begriff Mitwirkung

Arbeitsrechtlich gesehen, ist Mitwirkung die schwächere Form der Mitbestimmung; Mitwirkung bedeutet zwar Beratung und Mitsprache bei Entscheidungen des Arbeitgebers, jedoch bedürfen sie nicht dessen Zustimmung (vgl. BIH 2002, 154).

Übertragen auf den schulischen Bereich bedeutet der Begriff Mitwirkung die Beteiligung und die Notwendigkeit von Informationen für Entscheidungsgrundlagen. Die Schulleitung hat hier die Pflicht, den Schülervertretern entsprechende Auskünfte zu erteilen und sie über entsprechende Vorhaben in der Schule zu informieren. Es geht um eine Mitsprache des Gremiums bei Entscheidungen der Schule. Mitwirkung drückt sich in Vorschlags-, Anhörungs-, Beratungs- und Anregungsrechten aus. Das Mitwirkungsrecht soll lediglich eine Einflussnahme auf Entscheidungen gewährleisten.

Zimmermann verweist auf den in der Mitwirkung verankerten Aspekt der Klärung von Beziehungen zwischen Person und Organisation sowie auf deren Hierarchieverhältnisse (vgl. Zimmermann 2003, 240ff). Die Bezeichnung ‚Mitwirkung‘ wird in allen Ländergesetzen verwendet. Eine solche Verwendung des Begriffes geschieht allerdings in einer begrifflichen Vielfalt bis Unschärfe – Begriffsklärungen bzw. dezidierte Definitionen zur Mitwirkung liegen allgemein nicht vor. Mitwirkungsrechte im schulischen Zusammenhang werden eher über Aufgaben und Rechte dargestellt (vgl. Schlummer / Schütte 2006, 29).

Zum Begriff Mitbestimmung

Der Begriff Mitbestimmung bezieht sich auf Beteiligungsformen im Arbeits- und Wirtschaftsbereich, im Bildungs- und Ausbildungsbereich sowie im Verbands- und Vereinswesen. Er wird vor allem im Kontext von Arbeitsbeziehungen verwendet. Diese Festlegung resultiert aus der historischen Entwicklung der Industrialisierung; daneben ist der Begriff durch die enge Anbindung an die Gesetzgebung und damit an die verrechtlichte Teilnahme am Entscheidungsprozess geprägt (vgl. Zimmermann 2003, 241f). Um Mitbestimmung gegenüber dem Begriff der Mitwirkung abzugrenzen, liegt nach Vilmar Mitbestimmung nur dann vor, wenn Eingriffsrechte in Entscheidungsprozesse im Sinne eines Chancen- und Machtgleichgewichtes von Kontrahenten garantiert werden (vgl. Vilmar 1995, 445).

Hillmann (2007, 573ff) erweitert den Begriff der Mitbestimmung um die Möglichkeit zur Demokratisierung, in der eine Beteiligung von bisher davon ausgeschlossenen Gruppen an Entscheidungsprozessen und -gremien ermöglicht wird (vgl. Hillmann 2007, 573). Durch die aus der Mitbestimmung resultierende Mitverantwortung werden getroffene Entscheidungen

der Gruppierungen – wenngleich auf verschiedenen Ebenen – mitgetragen und vertreten. Eine solche Einbeziehung schafft eine Legitimationsbasis, ohne dass bürokratisch-hierarchische Herrschaftsstrukturen verändert werden müssen (vgl. Zimmermann 2003, 242f). Somit sichert Mitbestimmung die Durchsetzung von Interessen der einzelnen Gruppierungen durch die Reduzierung bzw. durch die Beschränkung von Hegemonie in zentralen Bereichen des sozialen, wirtschaftlichen und politischen Lebens – und dient auf der individuellen Ebene der besseren Entfaltung der Persönlichkeit. Das Individuum wird im Rahmen der Umsetzung von Mitbestimmung veranlasst, in einen kommunikativen Prozess zu treten und in einer kollektiven Willens- und Entscheidungsbildung seine Kompetenzen und Fähigkeiten anzuwenden. Die dafür notwendigen Kompetenzen sind durch Erziehung und Bildung in entsprechenden Institutionen zu erwerben (vgl. Hillmann 2007, 573f).

Hervorzuheben in den länderspezifischen Ausführungen der Schulgesetze ist, dass sich der Mitbestimmungscharakter auf die Schulkonferenz (Lehrer, Erziehungsberechtigte und Schüler) bezieht. Die darin benannten Mitgliederanteile im obersten Mitwirkungsorgan sind in den meisten Ländern berücksichtigt (vgl. Schlummer / Schütte 2006, 38).

Zum Begriff Mitverantwortung

Der in ‚Schülermitverantwortung‘ enthaltene Begriff Mitverantwortung findet sich im bayrischen und baden-württembergischen Schulgesetz. ‚Schülermitverantwortung‘ stellt einen alternativen Begriff zu ‚Schülermitwirkung‘ dar. Die Begrifflichkeit ‚Mitverantwortung‘ deutet an, dass Schüler(vertreter) initiativ werden, für ihre Interessen eintreten und etwas mitverantworten sollen. Mit der Ablösung des Begriffes ‚Schülermitverwaltung‘ in ‚Schülermitverantwortung‘ ist ein größerer Handlungsspielraum zum Erlernen eigenverantwortlichen Handelns gegeben, aber auch ein Mehr an entsprechenden Pflichten (vgl. Walz o. J.).

Aus soziologischer Sicht ist der Begriff Verantwortung primär das Produkt von Fremdzuschreibungen mit dem gleichzeitigen moralischen Anspruch der Selbstverpflichtung. Die Selbstverpflichtung gestaltet einen immanenten Teil von verlässlichen Sozialbeziehungen (vgl. Brockhaus 2012) – in diesem Fall gilt dies auch für ‚Schülermitverantwortung‘. Mit der Übernahme der Aufgabe verpflichten sich die Schüler, den damit verbundenen Erwartungen nach bestem Können zu entsprechen. Zugleich sind die Schülervertreter aber auch als Lernende zu sehen.

„Allerdings werden nur solche Aufgaben als verantwortungsvoll bezeichnet, bei denen eine bloße Pflichterfüllung nicht ausreicht, sondern Handlungs- und Ermessensspielräume das eigenständige Entscheiden der Aufgabenträger erforderlich machen. Eine Aufgabe gilt als umso verantwortungsvoller, je größer der Zuständigkeitsbereich und je erheblicher die Folgen der zu treffenden Entscheidungen sind. Die Größe der Verantwortung ist somit von der Höhe des Entscheidungsrisikos abhängig“ (Brockhaus 2012).

Die Zuweisung von ‚Mit-Verantwortung‘ stellt für die Schülervertreter einen Akt entgegengebrachten Vertrauens dar. Die Übernahme von Mitverantwortung – so Brockhaus – ist an bestimmte persönliche Fähigkeiten des Verantwortungsträgers gekoppelt (vgl. Brockhaus 2012). Als Interessensvertretung und im Sinne eines Selbstvertretungsorgans besitzt ‚Schülermitverantwortung‘ einen moralischen Kern, der mit der Zurückstellung eigener Interessen der Schüler verbunden ist. Darüber hinaus erhalten kognitive Fähigkeiten eine besondere Bedeutung – und dies gilt umso mehr, je komplexer die Entscheidungssituation ist. Kognitive Fähigkeiten umfassen das Verstehen von Vorgängen, sie zu planen, durchzuführen und zu beurteilen. Die Anerkennung von Verantwortlichkeit bedarf, ausgehend vom Verantwortungsträger einer kommunikativen Begründung (vgl. Brockhaus 2012), auf der anderen Seite aber auch eines Gehörtwerdens. Das in dem Wort enthaltene Substantiv ‚Antwort‘ entspricht somit einer rezeptiven, aufnehmenden und gleichzeitig einer responsiven Grundlage.

Da die baden-württembergische Benennung ‚Schülermitverantwortung‘ im Kontext dieser Arbeit eine Schlüsselrolle darstellt, ist die Bedeutung dieses Begriffes bezogen auf die gesetzlichen Auswirkungen in Abschnitt 1.3 nochmals separat ausgeführt.

Zum Begriff Partizipation

Weitaus differenzierter wird in der Literatur der Begriff Partizipation erläutert. Dies ist sicherlich darauf zurückzuführen, dass dieser Begriff in seinem historischen Kontext in demokratischen Grundordnungen der Politik und in dem daraus resultierenden gesellschaftlichen und politischen Handeln angesiedelt ist.

Unter dem politischen Blickwinkel können unter Partizipation alle Tätigkeiten verstanden werden, „die Bürger freiwillig mit dem Ziel unternehmen, Entscheidungen auf den verschiedenen Ebenen des politischen Systems zu beeinflussen“ (Kaase 1995, 521). Eine solche Beteiligung wird als instrumentelles, zielgerichtetes und aktives Handeln des einzelnen Bürgers verstanden. Kaase verweist hinsichtlich einer analytischen Präzisierung des Begriffes jedoch darauf, dass hierzu nicht jene Handlungen gehören, die lediglich in ihren Konsequenzen politische Auswirkungen haben. Vielmehr wird eine solche Definition der Partizipation dadurch bestimmt, dass unmittelbar auf den politischen Bereich aktiv Einfluss genommen wird. Partizipation kann sich dabei auf kollektive und auf Einzelpersonenbezogene Entscheidungen beziehen (vgl. a.a.O., 521f).

Schmidt (2004, 546) hingegen erläutert einen eher allgemein gehaltenen Partizipationsbegriff: Der Autor sieht Partizipation als einen Prozess der Teilhabe an der Meinungs- und Willensbildung. Daneben diene Partizipation auch als Entscheidungsfindung in politischen und öffentlichen Angelegenheiten und den darauf bezogenen Einstellungen und Verhaltensweisen der Bürger. Als Instrument schließt Partizipation damit sowohl den

politischen Handlungsrahmen der Bürger im übergreifenden Sinne ein als auch die Beteiligung an gesellschaftlichen Prozessen. Diese umfassen die Entscheidungs- und Meinungsbildung sowie die aktive Teilnahme an sozialen und politischen Aktivitäten (vgl. a.a.O.).

Als soziale Idee geht Partizipation als Lebensform auf alltagsspezifische und zwischenmenschliche Verhaltensweisen von Gruppen ein, deren Interaktionen in Familien, Schulen und Klassenzimmern erfolgen (vgl. Himmelmann 2002, 28f). Sie sucht dabei auf der Mikroebene „Anschluss an die individual- und sozialmoralischen Grundlagen der bestehenden politischen Demokratie (als Herrschaftsform)“ (a.a.O., 28). Partizipation geht somit über eine formale Beteiligung an Entscheidungen hinaus. Partizipation wird zu einer Haltung, „die durch Kooperation, Dialog und Empathie gekennzeichnet ist“ (Himmelmann 2007, 187).

Diesen ausgeführten möglichen Handlungsformen der Partizipation ist gemein, dass sie der Notwendigkeit der Legalität unterliegen und einer gesetzlichen Grundlage bedürfen. Sie erfordern jeweils ein unterschiedliches Maß der Aktivität und des Initiativverhaltens (vgl. Kaase 1995, 522).

In der konkreten Umsetzung im Schulalltag meint Partizipation das Eingebundensein an Entscheidungen innerhalb der Institution Schule und die Möglichkeiten einer Mitentscheidung bei der Unterrichtsgestaltung. Partizipation wird hier – in Anlehnung an Schmidt (2001) – allgemein als Oberbegriff zur Beschreibung von verschiedenen demokratischen Beteiligungsformen in der Schule verstanden, die teilweise auch in den Mitbestimmungs- und Mitwirkungsrechten für Schüler, Lehrer und Eltern gesetzlich geregelt sind (vgl. Schmidt 2001). Hinsichtlich der Thematik der vorliegenden Arbeit ist eine solche Möglichkeit nicht nur explizit mit dem Aufgabenbereich von Schülervertretern verknüpft, sondern steht als allgemeines demokratisches Prinzip jedem Schüler offen. Ein solches Forum auf Klassenebene stellt z. B. der Klassenrat dar. Berücksichtigt werden muss hier eine mögliche Überschätzung partizipativer Möglichkeiten oder auch eine Pseudo-Partizipation.

Wurden zuvor mangelnde Aktivität und Gleichgültigkeit von Schülern und Lehrern gegenüber dem Gremium der Schülervertretung genannt, kann ein möglicher Zusammenhang für das Verhalten in der mangelnden Akzeptanz des vorherrschenden Schulsystems liegen: Die Bereitschaft zur Partizipation bzw. Mitwirkung korreliert generell mit einer positiven Grundeinstellung zum System, welches sich in der Annahme manifestiert, dass das eigene Tun und Lassen wirksam sei (vgl. Schmidt 2004, 546).

1.3 Rechtliche Bestimmungen der Schülervertretung

Die Schülervertretung beruht auf einem demokratischen Prinzip. Die konkreten Möglichkeiten der Partizipation sind in den Bundesländern in Schulmitwirkungs- und Schulverfassungsgesetzen festgeschrieben und werden häufig durch entsprechende Verordnungen bzw. Verwaltungsvorschriften näher spezifiziert (vgl. Palentien / Hurrelmann 2003, 9). Entsprechend bildet das Schulgesetz die Grundlage für die Schülervertretung bei der Gestaltung des Unterrichtes und Schullebens. Zwischen den föderalistischen Ländergesetzgebungen bestehen sowohl eine Reihe übergreifender Gemeinsamkeiten als auch wesentliche Unterschiede (vgl. Eikel / Diemer 2006, 3), die sich – wie zuvor aufgezeigt – in den zugewiesenen Begrifflichkeiten zur Schülervertretung widerspiegeln.

Ungeachtet der Unterschiede stellt die Einrichtung der Schülervertretung in allen Ländern eine komplexe Beteiligungsmöglichkeit im Sinne eines repräsentativen Demokratiebegriffs dar. Der Grundtenor in den 16 Bundesländern ist ein Gemeinsamer: Es geht um die Beteiligung der Schüler an der Gestaltung des Schullebens, des Gemeinschaftslebens an der Schule und es geht um die Erziehung der Schüler zu Selbstständigkeit und Verantwortungsbewusstsein. Die gewählten Schülervertreter fungieren als Interessenvertreter der Schülerschaft. Insofern darf die SMV als ‚verfasste‘ Schülermitverantwortung einzelne Schüler bzw. Gruppen unter der zu vertretenden Schülerschaft nicht in diskriminierender Weise ausschließen (vgl. Lambert et al. 2013, 13.62).

Trotz der föderalistischen Eigenheiten zeichnen sich – so Palentien / Hurrelmann (2003, 9ff) – Partizipationsmöglichkeiten in ihren Grundzügen und auf den Kern beschränkt in den meisten Bundesländern ab.

Abbildung 1 zeigt die Struktur der Schülervertretung.

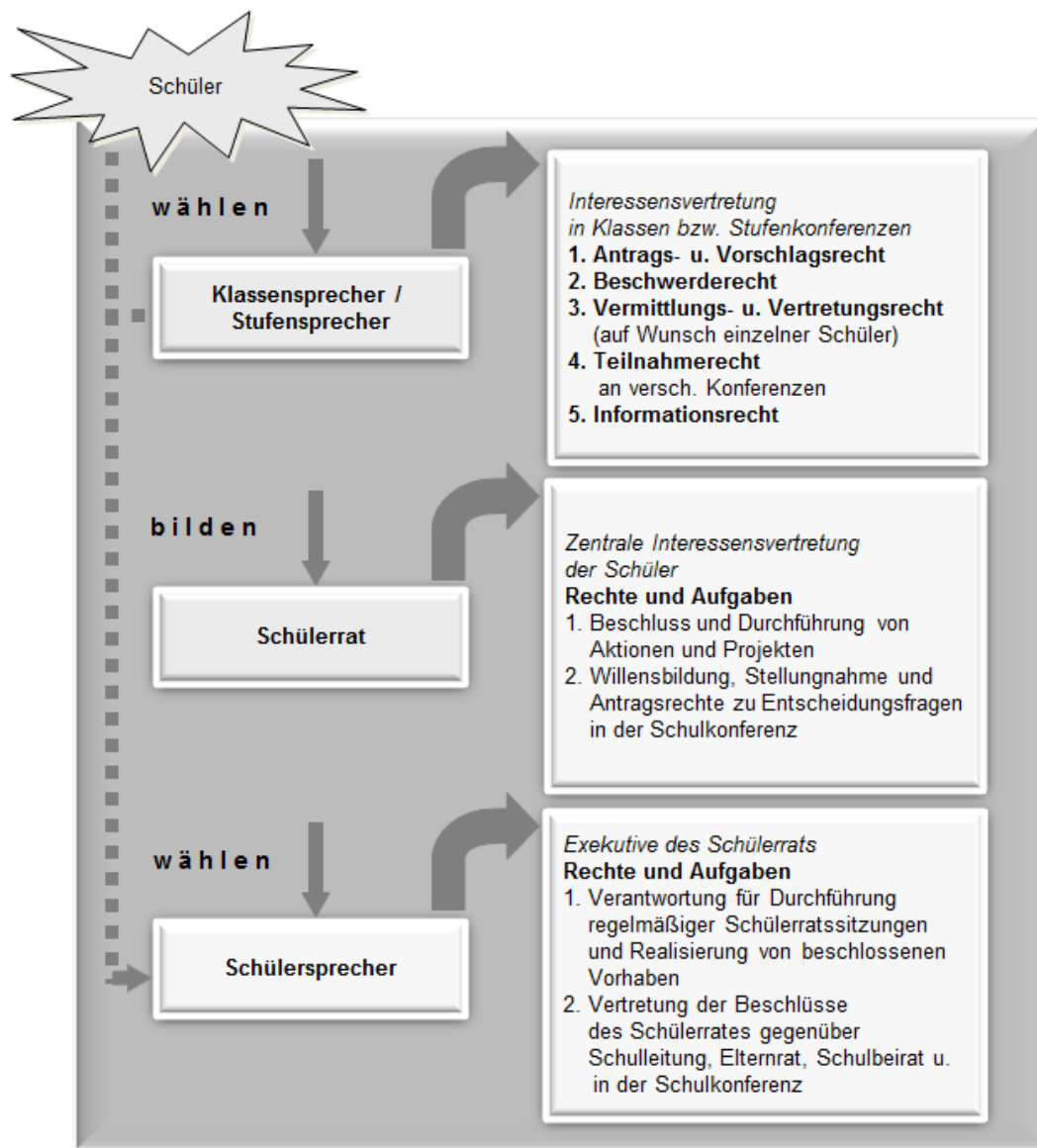


Abb. 1: Struktur der Schülervertretung: Rechte und Aufgabenbereiche (i. Anlehnung an Eikel / Diemer 2006, 3)

Hervorzuheben ist bezogen auf die Abbildung allerdings, dass sich die Wahl zum Schülersprecher in den Bundesländern unterschiedlich gestaltet. So kann in Baden-Württemberg durch die SMV-Satzung (§ 1 Abs. 7 SMV-VO u. § 66 Abs. 3 SchG) festgelegt werden, dass der Schülersprecher und ein Stellvertreter von allen Schülern der Schule auch direkt gewählt werden kann (vgl. § 67 Abs.1 SchG u. § 3 Abs. 8 SMV-VO).

Eine dezidierte Unterscheidung der Schulgesetze von 16 Bundesländern und den zusätzlich ausgeführten Verordnungen würde den Rahmen der Arbeit deutlich sprengen und eher für Verwirrung sorgen. Eine auszugsweise Übersicht über schulgesetzliche Aspekte im Kontext der Schülermitverantwortung – bezogen auf alle Bundesländer – findet sich mit damaligen Stand bei Schlummer / Schütte (2006, 30ff). Im Weiteren werden bei der Ausführung von Gesetzestexten (bedingt durch die räumliche Anbindung der Autorin) exemplarisch die für

das Land Baden-Württemberg typischen gesetzlichen Besonderheiten zitiert und der eingeführte Begriff ‚Schülermitverantwortung‘ verwendet.

1.3.1 Die Bedeutung des rechtlichen Bezugs der Schülermitverantwortung

In Baden-Württemberg sind der Aufbau und der Aufgabenbereich in den §§ 62-70 Schulgesetz (SchG) sowie in der Verordnung des Kultusministeriums (SMV-VO) über Einrichtung und Aufgaben der Schülermitverantwortung geregelt. Allgemein gilt:

Schülermitverantwortung (SMV) sieht zum einen den organisatorischen und rechtlichen Rahmen vor, der die Beteiligung der Schüler an der Gestaltung des Schullebens regelt.

Zum anderen dient Schülermitverantwortung der Umsetzung der verfassungsrechtlichen Vorgabe Baden-Württembergs. Danach ist die Jugend „in den Schulen zu freien und verantwortungsfreudigen Bürgern zu erziehen und an der Gestaltung des Schullebens zu beteiligen“ (Art. 21 Abs. 1 LV). Die gesetzliche Regelung entspricht dabei der begrifflichen Feststellung, wie sie bereits in dem Abschnitt 1.2 angeklungen ist und sich in der Benennung ‚Schülermitverantwortung‘ wiederfindet: Mit der aktiven Übernahme von Aufgaben geht es vor allem um das Lernen von Verantwortung. Schülermitverantwortung ist somit „Teil einer demokratischen und sozialen Lernkultur“ (Geserer 2003, 7) und entspricht dadurch einem pädagogischen Gestaltungsprinzip (vgl. Bronner et al. 1989, 40; Lambert 2013, 13.65). Es mag daher nicht weiter verwundern, wenn das Schulgesetz in Baden-Württemberg Schülermitverantwortung für alle Schüler vorsieht (vgl. § 64 SchG u. § 7 Abs. 1 SMV-VO). Schülermitverantwortung gilt nicht nur für die gewählten Schülervertreter, denen in der Funktion von Klassensprechen und deren Stellvertretern besondere Aufgaben zukommen. Der Anspruch dieser Regelung ist deutlich und zugleich sehr hoch: Alle Schüler einer Schule sind aufgefordert, an der grundlegenden Aufgabe der Schülermitverantwortung, nämlich an der „Gestaltung des Schullebens, des Gemeinschaftslebens der Schule, der Erziehung der Schüler zu Selbständigkeit und Verantwortungsbewusstsein“ (§ 62 Abs. 1 SchG) mitzuwirken. Ein solches Gestaltungsprinzip berührt alle Schularten und Klassenstufen – in diesem Sinne ist die inhaltliche Regelung sehr offen gefasst und lässt Schulverantwortlichen entsprechende Gestaltungsmöglichkeiten und Spielräume für die Umsetzung von Schülermitverantwortung.

Der Schulkonferenz – in der die Schulleitung mit den Lehrkräften, Schülervertretern und Eltern bzw. Erziehungsberechtigten zusammenwirkt – kommt hinsichtlich der Gestaltungsmöglichkeiten als oberstes Beratungs- und Entscheidungsorgan der Schule eine besondere Bedeutung zu. Der Schulkonferenz obliegt die Aufgabe, das Zusammenwirken von Schulleitung, Lehrern, Eltern und Schülern zu fördern, bei Meinungsverschiedenheiten zu vermitteln sowie über Angelegenheiten, die für die Schule von wesentlicher Bedeutung sind, zu beraten (vgl. § 47 Abs. 1 SchG). Neben Vorschlags- (vgl. § 47 Abs. 2 SchG) und

Anhörungs- (vgl. § 47 Abs. 4 SchG) sowie Mitwirkungsrecht (vgl. § 40 Abs. 1 Satz 1 SchG) werden der Schulkonferenz auch Entscheidungsrechte eingeräumt (vgl. § 47 Abs. 3 SchG), deren Beschlüsse für die Schulleitung bindend sind (vgl. § 47 Abs. 7 SchG). Unter die Entscheidungsrechte fallen u. a. Entscheidungen zu allgemeinen Angelegenheiten der Schülermitverantwortung (vgl. § 47 Abs. 3 Satz 3 SchG). Das Nähere über die Arbeitsweise der Schülermitverantwortung kann über eine von der Schulkonferenz verabschiedete Satzung geregelt werden, in der u. a. die Aufgaben, die Zusammenarbeit und die angemessene Berücksichtigung von Schülern verschiedener Schularten festgelegt wird (vgl. § 13 SMV-VO). Auch kann in der Satzung geregelt werden, ob die Amtszeit der Schülervertreter für ein oder zwei Jahre vorgesehen ist (§ 17 SMV-VO). Mit der Einsetzung einer Satzung entsteht die Möglichkeit, den gesetzlichen Rahmen von Schülermitverantwortung näher auszugestalten (§ 47 Abs. 3 Satz 3 SchG).

Offensichtlich scheint durch das Gremium der Schulkonferenz – in der alle Schulbeteiligten vertreten sind – ein wesentliches Entscheidungsrecht eingeräumt zu sein. Allerdings muss der Anteil der jeweiligen Stimmberechtigten berücksichtigt werden. Das Schulgesetz Baden-Württembergs sieht nach § 47 Abs. 9 SchG vor, dass der Schulkonferenz bei Schulen mit mindestens 14 Lehrerstellen folgende Mitgliederzahlen angehören:

- „1. der Schulleiter als Vorsitzender,*
- 2. der Elternbeiratsvorsitzende als stellvertretender Vorsitzender,*
- 3. sechs Vertreter der Lehrer,*
- 4. bei Schulen, für die*
 - a) kein Schülerrat vorgesehen ist, fünf Vertreter der Eltern,*
 - b) kein Elternbeirat vorgesehen ist, der Schülersprecher und fünf weitere Vertreter der Schüler,*
 - c) Elternbeirat und Schülerrat vorgesehen sind, zwei Vertreter der Eltern sowie der Schülersprecher und zwei weitere Vertreter der Schüler; die Schüler müssen mindestens der siebten Klasse angehören,*
- 5. an Schulen mit Berufsschule, einem sonstigen Bildungsgang, in dem neben der schulischen Ausbildung ein Berufsausbildungsvertrag geschlossen wird, oder entsprechender Sonderschule drei weitere Vertreter aus dem Kreis der für die Berufserziehung der Schüler Mitverantwortlichen sowie drei weitere Vertreter der Lehrer,*
- 6. ein Verbindungslehrer mit beratender Stimme bei allgemeinen Angelegenheiten der Schülermitverantwortung.“*

Das Schulgesetz in Baden-Württemberg zeigt, dass bei der Abstimmung von Beschlüssen das Stimmverhältnis zugunsten der Mitwirkungsbeteiligten, die aus dem Kreis der Lehrerschaft kommen, stets um eine Stimme höher ausfallen kann und damit die Mehrheitsverhältnisse zu Gunsten der Lehrerschaft regelt.

Das baden-württembergische Modell der Schülermitverantwortung verdeutlicht damit auch, dass durch die institutionelle Eingebundenheit das Gremium nicht als Kooperationsbeziehung unter Gleichberechtigten verstanden werden kann (vgl. Kramer 2007, 17). Eine Vermutung liegt mit dieser Bestimmung m. E. darin, dass langfristige und nachhaltige Entscheidungen vor allem von dem Kollegium und von der Schulleitung getragen werden müssen. Die Zeit der Schulpflicht ist jedoch begrenzt, übergreifende und

maßgebliche Entscheidungen können weder von Elternvertretern noch von Schülervertretern über deren Amtszeit hinaus mitgetragen werden. Eine weitere Eingrenzung erfolgt im Schulgesetz, wenn darauf hingewiesen wird, dass die Art und der Umfang der Mitwirkung der Schüler am Leben und an der Arbeit der Schule sowie der Grad der Selbstständigkeit und Verantwortlichkeit bei der Wahrnehmung ihrer Aufgaben von der Entwicklung der Schülervertreter abhängen (vgl. § 1 Abs. 3 SMV-VO). Damit erfolgt eine Eingrenzung nicht nur bzgl. des Aufgabenfeldes. Darüber hinaus kann dieser Hinweis in seiner Bedeutung insbesondere für die Schülervertreter mit geistiger Behinderung markant sein – die Einrichtung einer Schülermitverantwortung ist in letzter Konsequenz nicht zwingend. Da Schülermitverantwortung an das Entwicklungsalter gebunden ist, werden erst ab der fünften Klasse Klassensprecher und deren Stellvertreter gewählt (vgl. § 65 Abs. 1 SchG). Die jüngeren Schüler sollen allerdings auf die Arbeit und die Aufgaben der Schülermitverantwortung dadurch vorbereitet werden, dass ihre Selbstverantwortung und ihre Selbstständigkeit möglichst früh im Unterricht und durch Übertragung ihnen angemessener Aufgaben entwickelt und gefördert werden (vgl. § 4 SMV-VO).

Die SMV unterliegt den Bindungen, die sich aus dem Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule ergeben, da sich ihr Wirkungskreis nach der Aufgabe der Schule bestimmt. Die Klassenschülerversammlung und die Schülervertreter haben daher ein auf die Schule bezogenes, aber kein politisches Mandat. Schülervertreter sind nicht legitimiert, als SMV bildungspolitische oder allgemeinpolitische Stellungnahmen abzugeben (vgl. § 63 Abs. 3 SchG; Lambert et al. 2013, 13.62). Bei Schülermitverantwortung handelt es sich um eine partikulare Form der Auseinandersetzung und Interessenvertretung, die sich auf die Gestaltung des innerschulischen Lebens und auf das Gemeinschaftsleben an der Schule bezieht. Lediglich die Mitglieder des Landesschülerbeirats haben ein bildungspolitisches Mandat (vgl. §§ 69 u. 62 Abs. 2 Satz 1 SchG): Bei allgemeinen Fragen des Erziehungs- und Unterrichtswesens und insbesondere bei der Gestaltung der Bildungs- und Lehrpläne und der Zulassung der Schulbücher übt der Landesschülerbeirat eine beratende Funktion aus (vgl. § 60 Abs. 1 SchG).

Das Recht der Schüler, außerhalb der Schule Vereinigungen zu bilden oder ihnen beizutreten, bleibt jedoch unberührt und ist privates Recht (vgl. § 2 Abs. 1 SMV-VO).

1.3.2 Die Aufgaben und Rechte der Schülervertreter

Die Organe der Schülermitverantwortung sind die Klassensprecher, ihre Stellvertreter, der Schülerrat und der Schülersprecher (vgl. § 63 Abs. 1 SchG; § 1 Abs. 3 SMV-VO). Wenn im Weiteren der Begriff Schülervertreter bzw. Schülervertretung verwendet wird, ist damit umgangssprachlich die Gesamtheit dieser Organe gemeint.

Mit den Aufgaben und Rechten kommt den Schülervertretern ein Hauptteil von Schülermitverantwortung zu. Die Klassensprecher und der Schülersprecher haben in diesem Rahmen das Recht und die Aufgabe, die Interessen der Schüler gegenüber den Lehrern, dem Schulleiter oder den Elternvertretern zu vertreten (vgl. § 10 Abs. 1 SMV-VO) sowie einzelne Schüler auf deren Wunsch bei der Wahrnehmung von Rechten zu beraten und ihnen beizustehen. Dazu zählt auch das Recht des Schülers, gehört zu werden, bevor über ihn betreffende Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen entschieden werden (§ 10 Abs. 2 SMV-VO). Abbildung 2 fasst die Aufgaben des Klassensprechers bzw. Schülersprechers zusammen.

Die in der Abbildung 2 dargestellten Aufgaben der Schülervertreter haben ihre Grundlage in den im Weiteren dargestellten Rechten.



Abb. 2: Die Aufgaben des Klassensprechers bzw. Schülersprechers

Das Antrags- und Vorschlagsrecht

Das Antrags- und Vorschlagsrecht gilt gegenüber Lehrern, Eltern und dem Schulleiter. Wünsche und Vorschläge können vermittelt, vorgebracht und vertreten werden. Mit dem Antrags- und Vorschlagsrecht werden die Wünsche einzelner Schüler wie auch die von Klassen oder der gesamten Schülerschaft einbezogen (vgl. § 7 Abs. 4 u. § 10 Abs. 1 SMV-VO). Die Schülermitverantwortung baut auf der Arbeit in den einzelnen Klassen auf. Dazu gehört es auch, dass die einzelnen Schüler ihre Anregungen, Vorschläge und Wünsche, die das Schulleben und den Unterricht betreffen, und ihre Einwände, wenn sie sich ungerecht beurteilt fühlen, mit den einzelnen Lehrern besprechen (vgl. § 8 SMV-VO). Der Inhalt der Aufgaben schließt im Rahmen der Lehrpläne Aktivitäten für die Gestaltung des Unterrichts mit ein (§ 63 Abs.3 SchG); dieses Recht gilt auch für die Erprobung von neuen Unterrichtsmethoden (§ 7 Abs. 3, Nr. 1 SMV-VO). Damit ist die SMV ausdrücklich dazu befugt, Fragen des Unterrichtens an der Schule zu thematisieren, zu problematisieren und hierzu selbst Vorschläge zu unterbreiten.

Das Antrags- und Vorschlagsrecht umfasst auch die Qualitätsentwicklung der Schule. Hier hat der Gesetzgeber mit dem Schulgesetz in § 114 Abs. 1 eine klare Regelung geschaffen: „Bei der Evaluation werden alle am Schulleben Beteiligten, insbesondere Schüler und Eltern mit einbezogen“. Die Schüler sind am Schulentwicklungsprozess zu beteiligen. Inwieweit jedoch die Regelung Berücksichtigung findet, ist meines Wissens nicht empirisch untersucht.

Das Beschwerderecht

Das Beschwerderecht (vgl. § 10 Abs. 1 SMV-VO) gilt gegenüber dem Klassenlehrer oder Schulleiter. Dabei muss die Schule sicherstellen, dass der Schüler die Gelegenheit erhält, seine Beschwerden vorzutragen und dass bei begründeten Beschwerden Abhilfe geschaffen wird. Beim Beschwerderecht geht es meist um allgemeine Tatbestände; bei Tatbeständen, die die Rechte einzelner Schüler betreffen, sind das Vermittlungsrecht und das Vertretungsrecht von Bedeutung (vgl. Noack 1996, 97).

Das Vermittlungs- und Vertretungsrecht der Schülervertretung wird auf Wunsch von einzelnen Schülern wahrgenommen (vgl. § 10 Abs. 2 SMV-VO). Schülervertreter können unterstützen, indem sie einzelne Schüler beraten und begleiten. Noack führt aus, dass typische Beispiele entstehen, wenn gegen Schüler von Lehrerseite aus – nach einem Verstoß gegen die Schulordnung – Erziehungs- oder Ordnungsmaßnahmen verhängt werden (vgl. Noack 1996, 97).

Das Teilnahmerecht

Das Teilnahmerecht wird bei verschiedenen Konferenzen vollzogen. Neben der Entsendung von Vertretern in die Schulkonferenz (vgl. § 7 Abs. 3 SMV-VO) gehört es zu den Möglichkeiten der Schülervertretung, auch z. B. an Gesamtlehrerkonferenzen teilzunehmen, sofern Tagesordnungspunkte vorliegen, die ihre Interessen betreffen. Die SMV-Verordnung geht hier sogar soweit, den Schülervertretern das Recht auf Anregungen und Vorschläge für die Gestaltung des Unterrichts im Rahmen der Bildungspläne einzuräumen, hinsichtlich der Erprobung neuer Unterrichtsformen. Es besteht zumindest die theoretische Möglichkeit, dass Schüler aktiv ihre Ideen für Planung und Gestaltung von Unterricht im Dialog mit den Lehrern einbringen (vgl. Walz o. J.). Das Teilnahmerecht gilt entsprechend auch für die Teilnahme an Arbeitskreisen (vgl. § 18 SMV-VO).

Das Informationsrecht

Mit dem Informationsrecht (vgl. § 11 Abs. 2 SMV-VO, § 67 Abs. 2 SchG) haben die Schülervertreter das Recht, vom Schulleiter informiert zu werden. Dies gilt gemäß § 66 Abs. 2 Satz 3 SchG für Angelegenheiten, die für den Schülerrat von allgemeiner Bedeutung sind, als auch für entsprechende Erlasse der Schulaufsichtsbehörde, soweit sie nicht der Amtsverschwiegenheit unterliegen (vgl. § 11 Abs. 2 SMV-VO). Dem Schulleiter bleibt es überlassen, in welcher Form er diesem Unterrichtsrecht nachkommen will (vgl. § 11 Abs. 2 SMV-VO). Im Sinne des Austausches sollen aber Schulleiter, Verbindungslehrer und Schülersprecher einmal monatlich zu einem Termin zusammenkommen (vgl. § 11 Abs. 3 SMV-VO). In der Ausführung des Informationsrechtes verweist die SMV-Verordnung ausdrücklich darauf, dass der Schulleiter im Rahmen des Möglichen einen Raum zur Verfügung stellen muss. Auch ist der Stundenplan danach auszurichten, dass zur Durchführung von SMV-Veranstaltungen eine Stunde des Unterrichtes freizuhalten ist (vgl. § 11 Abs. 1 SMV-VO). Als besonderer Bonus kann auf Antrag die Tätigkeit als SMV-Mitglied im Zeugnis oder in anderer geeigneter Form ohne Wertung bescheinigt werden (§ 1 Abs. 6 SMV-VO).

Vor diesem Hintergrund können zusammenfassend Aufgaben und Pflichten der SMV in Anlehnung an Palentien / Hurrelmann zu drei Partizipationsebenen untergliedert werden (2003, 9ff):

1. Die Partizipationsebene der Schulklasse / Jahrgangsstufe

In diese Ebene fallen die Wahl zum Klassensprecher sowie die Verabschiedung von Vorschlägen durch die Klasse für die Arbeit der Schülervertretung.

Weiterhin kann zu dieser Ebene des partizipatorischen Handelns die Schülerbeteiligung im Unterricht im Rahmen der Bildungspläne gezählt werden, wie die Mitbeteiligung bei der inhaltlichen und methodischen Gestaltungsweise des Unterrichts.

2. Die Partizipationsebene der Schule

Es handelt sich hierbei um das zentrale Betätigungsfeld der Schülervertretung (vgl. Noack 1996, 63). Diese Partizipationsmöglichkeiten bieten sich bei verschiedenen Aspekten an (vgl. Schlummer / Schütte 2006, 43):

- **Räumliche Gestaltung der Schule**
Die Ausgestaltung der Klassenräume, Flure, Treppenhäuser, Pausenräume und der Schulhöfe, Anschaffung von Getränkeautomaten usw.
- **Inhaltliche Mitwirkung am Schulleben**
Bei Schulveranstaltungen wie Ausflügen, Schulfesten, Tagen der offenen Tür oder anderen internen und externen Veranstaltungen, Repräsentationsaufgaben, wie Reden halten bei offiziellen Anlässen, Begleitung zu offiziellen Anlässen, Kontakt halten zu ortsansässigen Politikern usw.
- **Organisatorische Mitwirkung am Schulleben**
Diese Aufgabe kann die Erstellung oder Änderung der Haus- und Schulordnung sowie der Aufstellung der Pausenordnung umfassen usw.
- **Mitwirkung durch selbstgestellte Aufgaben**
Dieser Aufgabenbereich geschieht vor dem Hintergrund differenzierter, z. T. selbstgestellter oder übertragener Aufgabenbereiche, die sich aus der Mitwirkung der Gestaltung des Schullebens ergeben (vgl. § 62 Abs. 2 SchG; § 7 Abs. 2 SMV-VO). Wie groß das mögliche Aufgabenspektrum ist, verdeutlicht § 7 SMV-VO, in dem die Schülermitverantwortung die fachlichen, sportlichen, kulturellen, sozialen und politischen Interessen der Schüler fördern soll. Mit diesem Aufgabenspektrum ist kein Bereich ausgeschlossen, in dem das Vertretungsgremium aktiv werden kann – sofern es das möchte, kann und darf.

Zur eigenverantwortlichen Beteiligung der Schüler am Schulleben kann z. B. die Wahrnehmung von übertragenen Aufgaben gehören – z. B. das Schreiben von Schülerzeitungen oder die Mitwirkung am Projekt ‚Schüler helfen leben‘. Hierzu erfolgt zur Verdeutlichung ein Einblick in die Praxis:

Das Projekt ‚Schüler helfen Leben‘ ermöglicht Bezüge zur Lebens- und Erfahrungswelt der Schüler. Bei diesem Projekt geht es um konkrete Hilfsprojekte von Schülern an deutschen Schulen gegenüber Schülern in Entwicklungsländern, die der Unterstützung bedürfen. Schüler der teilnehmenden Schule bieten bei diesem Projekt ihrem Umfeld ihre Dienste an, das damit verdiente Geld kommt den zuvor festgelegten Hilfsprojekten zugute. Die Dienste

umfassen beispielweise Autos waschen, ‚Putzete‘ in der Gemeinde als Auftrag des Bürgermeisters oder im Friseurladen helfen. Der Fantasie des Geldverdienens sind hier keine Grenzen gesetzt. Die Schülervertretung kann bei diesem Projekt sowohl bei der Durchführung, aber auch im Vorfeld bei der Organisation mitwirken. In einem bundesweiten Treffen in Berlin wird von Schülervertretern aus allen Schulformen und Bundesländern in gemeinsamen Workshops das vergangene Projekt ausgewertet und das zukünftige Projekt in einem demokratischen Verfahren ausgewählt. Für das Kriterium der Auswahl werden länderkundliche Informationen und politische Zusammenhänge von Armut hinzugezogen. Im Weiteren wird der Zusammenhang der möglichen Verantwortlichkeit erklärt und eine Vorauswahl von ausgesuchten Projekten hinsichtlich der Bedürftigkeit vorgestellt. Die Aufgabe der beteiligten Schülervertreter ist es, als ‚Abgeordnete‘ ihrer Schule das künftige Projekt in ihr Schulumfeld zu transportieren.

Dieser kurze Ausflug in die Praxis zeigt, wie umfassend und komplex die Aufgabe der Schülervertretung sein kann und dass es sich keinesfalls um eine idealistische Setzung handeln muss.

3. Die Ebene der Gremien

Schülervertreter können zu bestimmten Themen ihre Sicht in Lehrer- bzw. Schulkonferenzen einbringen. Weiterhin kann Schülervertretern die Mitwirkung in schul- und schulübergreifenden Gremien nach dem Repräsentationsprinzip ermöglicht werden (§ 18 SMV-VO). Die Schülermitverantwortung umfasst die Teilnahme an Arbeitskreisen des örtlichen Schülerrats oder bei Schülervertretungen, der Nachbarschulen, Treffen auf Kreisebene, Landesschülerrat, Bundesaustauschtreffen ‚Schüler helfen Leben‘ etc. (vgl. § 69 SchG; Schlummer / Schütte 2006, 50).

Damit die Schülervertreter ihre Aufgaben erfüllen können, müssen Schulleiter, Lehrer, Eltern und Schüler, die sich in der Schule mit unterschiedlichen Rechten, Pflichten, Aufgaben und Interessen begegnen, zusammenarbeiten (vgl. § 62 SchG u. § 1 SMV-VO Abs. 1). Der Schülerrat ist bei der Erfüllung seiner Aufgaben von allen am Schulleben Beteiligten und von den Schulaufsichtsbehörden zu unterstützen (vgl. § 62 Abs. 3 SchG u. § 11 SMV-VO), insbesondere durch einen Verbindungslehrer. Da die Begleitung durch einen Verbindungslehrer gerade bei Schülervertretern in Schulen für Geistigbehinderte von elementarer Bedeutung ist, werden die expliziten Aufgaben und die Notwendigkeit der Begleitung separat in Kapitel 5 behandelt.

1.4 Fazit

Das Arbeiten der Schülervertreter orientiert sich zunächst am Interesse der schulischen Gemeinschaft. Schülermitverantwortung hat hier die Chance, zu einem innerschulisch politisch-relevanten Medium zu werden, welches zugleich zur Persönlichkeitsentwicklung der einzelnen Schülervertreter beiträgt. Es ist dabei gleichgültig, ob es sich um Schülervertreter mit oder ohne Behinderung handelt. Es geht vielmehr um die aktive Mitgestaltung des Sozialraumes Schule und um die Bereitschaft, bei aktuellen Aufgaben mitzuwirken. Die historische Entwicklung der Schülervertretung zeigt in diesem Zusammenhang, dass sich Schülermitverantwortung vom Begriff der Schülermitverwaltung abgelöst hat. Die rechtliche Zuweisung und insbesondere die Möglichkeit von selbstgestellten Aufgabenbereichen verdeutlichen dies – sie gehen über eine rein verwaltende Aufgabenfunktion des Gremiums hinaus. Schülermitverantwortung kann jedoch nicht isoliert betrachtet werden, sondern steht in einem komplexen Gefüge, das durch Abhängigkeiten geprägt ist. Die Schülervertretung ist zwar integriert in die Institution Schule – aber auch von schul-, partei- bzw. bildungs- und gesellschaftspolitischen Strömungen abhängig.

Unter Berücksichtigung der vorhergehenden Aussagen des gesamten Kapitels, lässt sich daher folgendes erstes Resümee ziehen:

Das Schulgesetz in Baden-Württemberg sieht eine Begrenzung von Mitbestimmungsrechten vor. Dies lässt sich insbesondere bei dem Gremium der Schulkonferenz feststellen, bei der die Vergabe der Anteile der Stimmrechte nicht paritätisch verteilt ist.

Die Schülervertretung soll und kann durch die institutionelle Einbindung und durch die Grundstruktur der Schule nicht als Kooperationsbeziehung unter Gleichberechtigten verstanden werden. In der schulischen Organisationshierarchie bestehen differenzierte und asymmetrisch angelegte Rollen und Positionen zwischen Schülern und Lehrern (vgl. Böhme / Kramer 2001b, 162).

Demokratische Verfahren – wie auch die Schülermitverantwortung – sind im rein rechtlichen Sinne auf Normen und Setzungen ausgerichtet. Derartige demokratische Verfahren erfordern neben den Setzungen aber auch Akteure, die entsprechende Erwartungen im Sinne der gesetzlichen Vorgaben erfüllen. Im Kontext der Schülermitverantwortung besteht dabei durchaus die Gefahr einer möglichen Überfrachtung bzw. einer Pseudo-Partizipation, wenn Erwartungshaltungen losgelöst von konkreten Umsetzungsmöglichkeiten formuliert werden. Die Erfüllung von Schülermitverantwortung muss daher kontinuierlich kritisch hinterfragt und angesichts realistischer Möglichkeiten und Grenzen der Beteiligten – insbesondere bei Schülern mit geistiger Behinderung – reflektiert werden.

Die Umsetzung von Schülermitverantwortung muss nach Schulart und Schülerklientel unterschiedlich behandelt werden. Zu bedenken ist, dass in der baden-württembergischen

Schule für Geistigbehinderte die Schülerschaft mit geistiger Behinderung eine sehr heterogene Gruppe darstellt, bei der Schülermitverantwortung deutlicher variieren kann als vielleicht in anderen Regelschulen. Der Aufgabenbereich und die Umsetzung von Schülermitverantwortung richten sich somit auch nach dem Können der Schülerschaft. Das baden-württembergische Schulgesetz gibt dazu folgenden Hinweis: Schüler der Sonderschulen können die Schülermitverantwortung insoweit verwirklichen, soweit es ihre Eigenart und das Bildungsziel der Schule zulassen (§ 70 Abs. 2 SchG).

Trotz schulgesetzlicher Regelungen darf Schülermitwirkung nicht den Charakter einer lediglich ‚verordneten Regelung‘ haben, sondern muss in der Zusammenarbeit die ‚freiwillige Zustimmung‘ möglichst der gesamten Schule finden. Hier gilt besonders der generelle Unterstützungsauftrag für alle am Schulleben Beteiligten (§ 62 Abs. 3 SchG).

Der historische Rückblick und die rechtliche Ausgangslage haben gezeigt, dass Schülermitverantwortung eine strukturerhaltende Maßnahme der Institution Schule darstellt. Schülermitverantwortung nimmt damit eine institutionelle Stabilitätsfunktion ein. Die jeweilige Schulkultur und dahinter stehende Leitbilder bilden die Rahmung für die praktische Umsetzung von Schülermitwirkung und setzen damit Begrenzungen, aber auch Möglichkeiten.

Schülermitverantwortung hat das Ziel der Persönlichkeitsentwicklung und den Auftrag, demokratische Spielregeln zu erlernen. Die Aufgabe von Schülervertretungen, institutionelle Anforderungen umzusetzen und damit gleichzeitig selbstbestimmtes Handeln und Schülerinteressen wahrzunehmen, kann sich jedoch als Spannungspotenzial ergeben, wenn sich Schülerinteressen gegen die bestehende Schulordnung richten. Eine solche Diskrepanz beinhaltet Antinomien, die Partizipation in einer komplexen Schulorganisation möglicherweise begrenzen (vgl. Helsper 2001, 37ff).

Wenn Normen und Regeln einer Schule, die den Handlungs- und Artikulationsradius von Schülern festlegen, ohne Rückbindung an Schülerinteressen oder Einbindung von Schülern festgeschrieben werden, besteht die Gefahr, dass sich die Schüler ausgeschlossen fühlen. Dieses Dilemma kann dazu führen, dass viele Schüler (und Lehrer in der Funktion des Verbindungslehrers) unter diesen Bedingungen nicht bereit sind, Engagement zu zeigen oder Verantwortung zu übernehmen (vgl. Grundmann / Kramer 2001, 72f). Damit verbunden ist, dass die Bereitschaft bzw. Motivation, sich zu engagieren, mit einer positiven Grundeinstellung und der Annahme der Wirksamkeit von Schülermitverantwortung korreliert. Schülermitverantwortung steht stets in einem gesellschaftspolitischen Kontext und ist Abbild gesellschaftlicher Strömungen. Je nach den länderspezifischen politischen Ausrichtungen kann ‚Schülermitwirkung bzw. Schülermitverantwortung‘ weiter oder enger gefasst sein. Auch nehmen gesellschaftliche Strömungen Einfluss auf das Menschenbild, auf

Einstellungen und Haltungen gegenüber Schülern mit Behinderung (WHO, UN-Konvention etc.), die sich – zukunftsgerichtet – im Schulrecht wiederfinden können.

Die gesetzliche Vorgabe erlaubt Gestaltungs-, Handlungs- und Entscheidungsspielräume. Dies wiederum verlangt pädagogisch und im Sinne des Schulauftrags aufbereitete sowie begleitete Interaktionsprozesse der Mitwirkungsbeteiligten.

Das passive Wahlrecht, das Recht, sich als Schülervertreter aufstellen zu lassen, wird in Baden-Württemberg ab der fünften Klasse bzw. ab der Hauptstufe eingeräumt. Das gilt auch für das aktive Wahlrecht. Maßgeblich ist hier das Entwicklungsalter, bei dem davon ausgegangen werden kann, dass die Schüler in der Lage sind, andere Schüler zu vertreten. Jüngere Schüler sollen jedoch auf Schülermitverantwortung möglichst frühzeitig im Unterricht vorbereitet werden.

Die zu bewältigenden Aufgaben im Bereich der Schülermitverantwortung können sehr umfassend und vielschichtig sein. Die Wahrnehmung des Amtes muss daher im Können-Potenzial des einzelnen Schülervertreters liegen.

Die Schülermitverantwortung baut auf einer korrespondierenden Begegnung aller Mitwirkungsbeteiligten auf, deren Strukturelement die Auseinandersetzung mit einem Thema und damit eine gemeinsame Tätigkeit darstellen. Diesbezüglich verweist das Schulrecht auf die Schülervertreter, die Schulleitung und den Verbindungslehrer als bedeutende Bezugsgruppen. Die drei Bezugsgruppen sind auf der Handlungsebene in der Realisierung von Schülermitverantwortung maßgebliche Akteure.

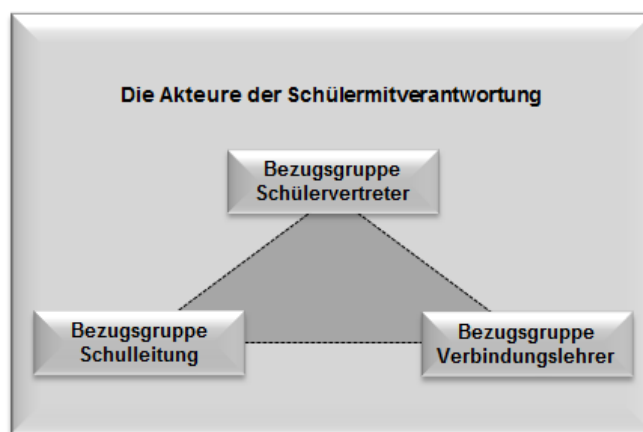


Abb. 3: Die Bezugsgruppen als Akteure der Schülermitverantwortung

Diese Bezugsgruppen gilt es im Weiteren besonders zu beleuchten. Innerhalb dieser Arbeit erfolgt dies in Teil II.

Lag der Fokus dieses Kapitels darauf, einen Überblick über die Gesamtsituation von Schülermitverantwortung zu geben, widmet sich das zweite Kapitel der bildungstheoretischen Begründung. Beide Kapitel verstehen sich als Grundlage der Arbeit und führen auf weitere zentrale Aspekte zu, die anschließend in Teil II behandelt werden.

2. Schülermitverantwortung als Bildungs- und Erziehungsauftrag in Schulen für Geistigbehinderte aus bildungstheoretischer Sicht

Der Schwerpunkt des vorhergehenden Kapitels liegt in der Darstellung einer Gesamtübersicht von Schülermitverantwortung und stellt diese in einen historischen, gesellschaftlichen und rechtlichen Bedeutungszusammenhang. Das folgende Kapitel stellt nunmehr bildungstheoretische Aspekte in den Vordergrund. Durch die bildungstheoretische Bestimmung werden der Arbeit eine übergeordnete Fundierung und damit eine intentionale Konturierung gegeben.

Der baden-württembergische Bildungsplan der Schule für Geistigbehinderte verweist als Erziehungs- und Bildungsauftrag explizit auf die Bedeutung von Schülermitverantwortung (vgl. BPL-SfG 2009, 186) und auf dessen Lernfeld hinsichtlich demokratischer Prozesse: Wenn in der Schule demokratische Strukturen wie Schülermitverantwortung erlebbar gemacht und gelebt werden sollen, bedarf es m. E. einer bildungstheoretischen Grundbestimmung, deren Ausrichtung auf einem entsprechenden Demokratieverständnis beruht.

Sowohl das Bildungsverständnis v. Hentigs als auch das von Klafki basieren auf gesellschaftskritischen Positionen. Beide Theorien können in ihrem Demokratieverständnis der Relevanz von Schülermitverantwortung zugeordnet werden.

Schülermitverantwortung ist im Bildungsplan der Schule für Geistigbehinderte (BPL-SfG) als Themenfeld in den unterrichtlichen Kontext eingebunden und unterliegt dessen Anforderungen und dessen Vorgabe. Das Bildungsverständnis und die pädagogischen Grundsätze des Bildungsplans sind bei der Umsetzung von Schülermitverantwortung bindend.

„Ein wichtiger Aspekt der Gestaltung von Beziehungen besteht darin, in Schule und Gesellschaft Verantwortung zu übernehmen, beispielsweise in der Schülermitverantwortung (SMV). Schülerinnen und Schüler üben die Teilnahme an demokratischen Prozessen ein und setzen sich mit politischen Strukturen sowie den gesetzlich geregelten Rechten und Pflichten auseinander. Sie werden auf diese Weise darauf vorbereitet, sich auch außerhalb der Schule am öffentlichen Leben zu beteiligen, ihre Rechte und Pflichten zu kennen und umzusetzen“ (BPL-SfG 2009, 183).

Durch die Ein- und Ausübung demokratischer Formen der Partizipation sollen die Schüler darüber hinaus die Fähigkeit erwerben, auch im außerschulischen Bereich am gesellschaftlichen Leben aktiv teilzunehmen (vgl. a.a.O., 186).

Arnold bezeichnet den momentanen Bildungsdiskurs als einen Kompetenzdiskurs, dessen Bezugssystem ein wesentliches Merkmal und die Zielsetzung hinsichtlich des Erziehungs-

und Bildungsauftrages für Schulen darstellt (vgl. Arnold 2010, 75). Das kompetenzorientierte Bildungsverständnis wurde 2009 in den Bildungsplan für Schulen für Geistigbehinderte in Baden-Württemberg übernommen – und zwar in Form von acht Bildungsbereichen – wie z. B. dem Bildungsbereich ‚Mensch in der Gesellschaft‘. Dieser Bildungsbereich, der den Aspekt Schülermitverantwortung beinhaltet, weist entsprechende Spektren von Kompetenzen aus, die sich Schüler bei der Beschäftigung mit dem jeweiligen Themenfeld aneignen können (vgl. BPL-SfG 2009, 13).

Der Bildungsplan-SfG verweist ausdrücklich auf die Verpflichtung der Grundgedanken der Bildungsplanreform in Baden-Württemberg von 2004 (vgl. BPL-SfG 2009, 8), welche wiederum die Handschrift v. Hentigs tragen.

Die bildungstheoretische Intention des vorliegenden Kapitels legt daher nahe, die folgenden Aspekte zu berücksichtigen:

- die Thematik der Schülermitverantwortung im Bildungsplan-SfG,
- die Explikation der Bildungsplanreform von 2004 unter Berücksichtigung des Kompetenzdiskurses,
- die Bildungstheorien von v. Hentig und Klafki hinsichtlich deren gesellschaftskritischer Intention bzw. politischer Dimension.

Zur Vorgehensweise

Meine Sicht hinsichtlich des Themas der Arbeit verlangt eine vierfache Herangehens- und Betrachtungsweise, wie sie in Abbildung 4 dargestellt ist.

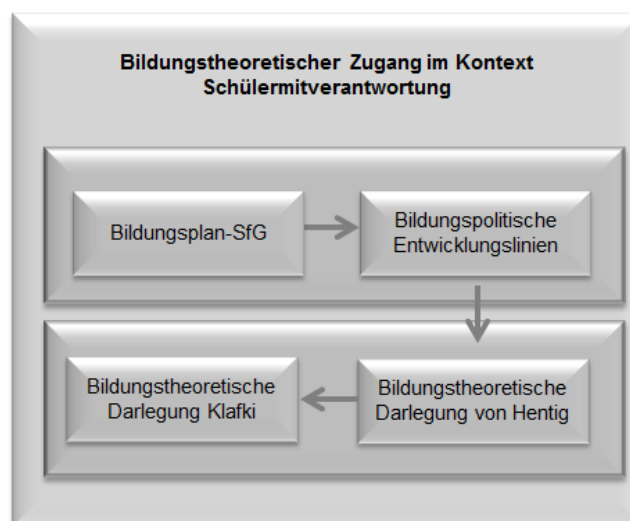


Abb. 4: Der Aufbau des Kapitels 2

Der Bildungsplan der Schule für Geistigbehinderte in Baden-Württemberg bildet zunächst den Ausgangspunkt des folgenden Kapitels. Er sieht seine Verpflichtung gegenüber den

Grundgedanken der Bildungsplanreform in Baden-Württemberg von 2004, wie sie von v. Hentig dargelegt wurden (vgl. BPL-SfG 2009, 8). In einem ersten Schritt werden daher die Aussagen des Bildungsplans der Schule für Geistigbehinderte bzgl. der Schülermitverantwortung ausgeführt. Da die Orientierung an dem Bildungsplan für Schulen maßgeblich ist, haben diesbezügliche Aussagen zur Schülermitverantwortung besondere Relevanz. Sie verdeutlichen den hohen Stellenwert von Mitgestaltungsmöglichkeiten der Schüler.

Mit der Orientierung an den Grundaussagen der Bildungsplanreform von 2004 liegt der Fokus in einem nächsten Schritt auf den bildungspolitischen Entwicklungslinien hinsichtlich des Kompetenzdiskurses sowie deren Bedeutung für die Schule für Geistigbehinderte. Die von v. Hentig – für die allgemeinbildenden Schulen – beschriebenen pädagogischen Grundsätze und die Ausrichtung auf Kompetenzorientierung sind auch für die Schule für Geistigbehinderte bindend. Da sich der Bildungsplan im Wesentlichen auf die Aussagen v. Hentigs stützt, und aber auch die dahinterstehende Theorie eine besondere Relevanz für Schülermitverantwortung aufweist, werden in dem nachfolgenden Abschnitt dessen Bildungsverständnis sowie dessen politische Dimension dargelegt.

In den beiden folgenden Abschnitten werden zunächst die bildungstheoretischen Grunddarlegungen von Hentigs aufgezeigt (aufgrund vorhergehender Hinweise auf Aussagen v. Hentigs fällt der Abschnitt relativ knapp aus) sowie anschließend die Bildungstheorie von Klafki.

Die Begründung für die Wahl der Bildungstheorie nach Klafki beruht darauf, dass sie insbesondere Bezüge zur Schülermitverantwortung enthält. Klafki entwickelt in seiner Bildungstheorie Grundbestimmungen wie die Befähigung zur Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität als schulischen Auftrag und konzipiert sie als ein Allgemeinbildungskonzept für alle (vgl. Klafki 2007a, 49ff). Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit deuten auf eine besondere Relevanz für den speziellen Aufgabenbereich von Schülervertretungen.

Ein weiterer wesentlicher Hinweis bezieht sich auf den im Allgemeinbildungskonzept verankerten Gedanken, indem Bildung auch politische Bildungsaspekte enthält.

Der darauf folgende Abschnitt skizziert das Verhältnis der Bildungstheorien v. Hentigs und Klafkis. Abschließend werden die in den Bildungstheorien gemachten Aussagen zusammengeführt und die bildungstheoretische Intention in ihrer Grundaussage für Schülermitverantwortung dargestellt.

2.1 Die Thematik der Schülermitverantwortung im Bildungsplan der Schule für Geistigbehinderte

Um die Bedeutung der Schülermitverantwortung aufzuzeigen, wird im Folgenden zunächst deren Stellenwert im Bildungsplan der Schule für Geistigbehinderte erläutert. Vor diesem Hintergrund ist u. a. zu berücksichtigen, dass ein Gesetz zur Änderung des Schulgesetzes in Baden-Württemberg vorliegt, welches bis zum 1. August 2014 in Kraft treten und ab Schuljahr 2014/15 umgesetzt werden soll. Das Gesetz sieht u. a. die Einführung der regionalen Schulentwicklung vor (vgl. Landtag Baden-Württemberg 2012). Darin ist die Einführung von Gemeinschaftsschulen verankert, die sich auch auf den Bildungsplan der Schulen für Geistigbehinderte auswirken dürften.

Ersichtlich ist, dass sich das baden-württembergische Schulsystem momentan in einer Übergangsphase befindet. Da der Bildungsplan der Sonderschule bislang formal gültig ist, bildet dieser im Verlauf der Arbeit die weitere Grundlage und Ausgangspunkt.

Der Bildungsplan der Schule für Geistigbehinderte gliedert sich insgesamt in acht verbindliche Bildungsbereiche, die wiederum in einzelne Dimensionen und darunter in Themenfelder untergliedert sind. Fachliche Inhalte werden sowohl auf der Ebene der Dimensionen als auch auf der der Themenfelder mit lebensweltbezogenen Aspekten verbunden (vgl. BPL-SfG 2009, 13). Ausdrücklich ist zu bemerken, dass der Bildungsplan innerhalb des Bildungsbereiches ‚Mensch in der Gesellschaft‘ die Thematik der Schülermitverantwortung in dem Themenfeld ‚Verantwortung übernehmen in Schule (SMV) und Gesellschaft‘ als verbindliche Unterrichtseinheit berücksichtigt (vgl. a.a.O., 186). Schülermitverantwortung erhält hier eine besondere Hervorhebung, die darüber hinaus den hohen Stellenwert einer aktiven Teilnahme von Schülern an demokratischen und politischen Prozessen zeigt:

„Die Schule bietet ihnen die Möglichkeit zu lernen, eigene Interessen zu entwickeln und zu vertreten und mit denen der anderen abzustimmen. Schülerinnen und Schüler übernehmen Verantwortung für das Zusammenleben an der Schule, entwickeln dafür Regeln und beachten deren Umsetzung, etwa durch Übernahme bestimmter Aufgaben und Verantwortung in der Klassengemeinschaft und Beteiligung an Formen der Schülermitverantwortung (SMV). Indem die Schülerinnen und Schüler demokratische Formen der politischen Partizipation in der Schule einüben, erwerben sie zugleich die Fähigkeit, auch im außerschulischen Bereich am gesellschaftlichen Leben aktiv teilzunehmen“ (BPL-SfG 2009, 186).

Neben der eigenen Meinungsbildung geht es darüber hinaus darum, in der Begegnung mit anderen Menschen und im Umgang miteinander Normen und Werte zu erfahren (vgl. BPL-SfG 2009, 8) und sich mit den gesetzlich geregelten Rechten und Pflichten als Schülervertreter auseinanderzusetzen (vgl. a.a.O., 183).

Wenngleich der Bildungsplan der Schule für Geistigbehinderte die für Schülermitverantwortung zu erwerbenden Kompetenzen (soziale, methodische, personale

und fachliche Kompetenzen) nicht differenziert ausführt, so sind sie doch in den einzelnen Themenfeldern jeweils als Element in einem sich anzueignenden Kompetenzspektrum ausgewiesen. In dem für Schülermitverantwortung relevanten Kompetenzspektrum geht es um folgende Aspekte (vgl. a.a.O., 186):

- eigene Interessen und Bedürfnisse entwickeln und vertreten,
- die Interessen anderer vertreten,
- das Wahlverfahren und Mitbestimmungsmöglichkeiten kennen und nutzen zu lernen und
- an demokratischen Gestaltungs- und Mitwirkungsmöglichkeiten in der Schule teilhaben.

Impulse geben hierbei mit gezielten Fragen Hilfestellungen zu Gestaltungs- und Mitwirkungsmöglichkeiten der SMV:

„Welche Gestaltungs- und Mitwirkungsmöglichkeiten haben die Schülerinnen und Schüler? Wie werden dabei die Interessen nicht sprechender Schülerinnen und Schüler in der Schulgemeinschaft repräsentiert und berücksichtigt?

Welche Unterstützungsangebote gibt es für die Ämter des Klassen- und Schulsprechers (sic!)?

Welche Aufgaben hat der Verbindungslehrer und wie findet seine Wahl statt?

Wie wird die Schülerin oder der Schüler auf demokratische Wahlen und Ämter (zum Beispiel Werkstattträt) im Erwachsenenleben vorbereitet?

Wie werden Schülerinnen und Schüler dabei unterstützt, ihre Interessen politisch auch außerhalb der Schule zu vertreten“ (BPL-SfG 2009, 186).

Vorgesehen ist, dass die Schule bei der Erstellung einer Schulkonzeption oder in Schulentwicklungsprozessen bzw. bei Prozessen der Selbstevaluation diese Thematik berücksichtigt und sich damit auseinandersetzt (vgl. a.a.O., 13).

Mit der expliziten Ausweisung von Schülermitverantwortung ist meiner Meinung nach im Bildungsplan ein Paradigmenwechsel in der Sicht auf geistige Behinderung erkennbar:

Geistige Behinderung wird nicht nur allein durch eine zugrunde liegende Schädigung bestimmt, sondern ist als ein relationales Konstrukt zu sehen, das situativ beeinflusst wird.

Entsprechend der Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF) der Weltgesundheitsorganisation (WHO) versteht der Bildungsplan-SfG Behinderung als einen wechselseitigen Zusammenhang von Beeinträchtigungen der Körperfunktionen und -strukturen, Aktivitäten und Partizipation, der durch je individuelle Lebensverhältnisse geprägt ist (vgl. DIMDI 2005). In dieser Hinsicht erwächst m. E. der Schule die besondere Verantwortung, Rahmenbedingungen für Schülermitverantwortung für eine Ermöglichung von Partizipationsprozessen zu stellen.

Daneben wird den Schülern mit der Ausweisung von Schülermitverantwortung als Themenfeld die Übernahme von Verantwortung für das Zusammenleben an der Schule ‚zugemutet‘, indem demokratische Formen der politischen Partizipation in der Schule (vgl. BPL-SfG 2009, 186) eingeübt werden (vgl. a.a.O., 10).

Mit diesen Aspekten lehnt sich der BPL-SfG – unter Berücksichtigung der individuellen Lebens- und Lernsituation seiner Schülerschaft – an die kompetenzorientierte Zugangsweise an (vgl. Bildungsprojekt Schule für Geistigbehinderte 2004, 4f). Im Folgenden werden Hintergrundinformationen gegeben, die die bildungspolitischen Entwicklungslinien des Kompetenzdiskurses aufzeigen und damit die Konjunktur des Kompetenzbegriffes erläutern. Mit der Eingrenzung des Kompetenzbegriffes und dem Bildungsverständnis v. Hentigs werden sowohl die Grundlagen als auch die Unterschiede zum Bildungsplan für die Schule für Geistigbehinderte herauskristallisiert. Darin ausgeführte Definitionen zum Kompetenzbegriff beziehen sich vorrangig auf v. Hentigs Auslegung. In einem nachfolgenden Schritt werden wesentliche Aussagen herausgearbeitet und mit der bildungstheoretischen Ausgangslage abgeglichen.

Daher werden in den folgenden Abschnitten zunächst die bildungspolitische Entwicklung sowie das Kompetenz- und das diesem zugrundeliegende Bildungsverständnis aufgezeigt.

2.1.1 Bildungspolitische Entwicklungslinien hinsichtlich der Kompetenzdebatte und deren Bedeutung für die Schule für Geistigbehinderte

Mit dem Postulat eines lebenslangen Lernens wurde international ein neuer Maßstab für mehr Wettbewerbsfähigkeit und Vergleichbarkeit gesetzt (vgl. Gnahn 2007, 15; OECD 2000). Weiterhin hatten die im Jahr 2000 veröffentlichten Ergebnisse der PISA-Studie deutlichen Einfluss auf die Kompetenzdebatte im Rahmen des deutschen Bildungswesens. Die internationale Kompetenzdebatte fand ihre Entsprechung somit auch auf nationaler Ebene – in den Jahren 2003 und 2004 verabschiedete die Kultusministerkonferenz (KMK 2004) erstmalig länderübergreifende Bildungsstandards für schulformspezifische Schulabschlüsse und Fächer. Verbindliche Bildungsstandards sollten die Chance auf Reliabilität der Leistungsbewertung erhöhen und damit der föderalen Vielfalt in den Lehr- und Bildungsplänen begegnen (vgl. Engartner 2010, 200f). Die Kompetenzdebatte wurde 2004 als wesentliches Merkmal und Zielsetzung des Erziehungs- und Bildungsauftrages in den Bildungsplänen der Schulen in Baden-Württemberg aufgenommen. Darin wurde festgelegt, welche Kompetenzen von Schülern während bestimmter Jahrgangs- bzw. Schulstufen zu erwerben bzw. zu vermitteln sind. Darüber hinaus wurden Vorgaben gemacht, die für die Schule grundlegend und unverzichtbar sind. Sie umfassen Haltungen, Werte und Wissensinhalte für die heranwachsende Generation (vgl. Ibs bw 2007, 4). Damit ist ein für alle Schularten gültiger Kompetenzbegriff formuliert, der einen grundlegenden Wechsel von einer Input- zu einer Output-Steuerung festschreibt (vgl. v. Hentig 2004, 19). War der Schwerpunkt der vorhergehenden Bildungspläne vorrangig auf Unterrichtsinhalte gerichtet,

liegt er nun mit der Akzentuierung von Kompetenzerwerb auf der Orientierung an Lernergebnissen und damit auf der Könnensleistung der Schüler. Dieser Kompetenzbegriff erlaubt nach Aussage des Bildungsplans der Grundschule, bildungslaufbahn- oder curriculum-unabhängige Vergleiche und soll darüber hinaus „die Schularbeit den Lebensaufgaben näher“ bringen (v. Hentig 2004, 12).

Mit der Einführung von Bildungsstandards in die Struktur der Bildungspläne wurde auch ein System der Qualitätsentwicklung für die Schulen geschaffen, das – so die Ausführung der damaligen Bildungsministerin Schavan – vor allem die Evaluation von Unterricht ermöglicht.

„Damit werden erstmals Instrumente entwickelt, die schulische Arbeit für die Betroffenen und die interessierte Öffentlichkeit durchschaubar machen und Hilfestellung zur Weiterentwicklung der jeweiligen Unterrichts- und Schulkultur geben. Damit treten wir zugleich in eine neue Phase der Steuerung unseres Bildungswesens ein, für die es im internationalen Vergleich viele gute Beispiele gibt“ (Schavan 2004, 6).

Nicht nur die Qualitätssicherung von Lehr-Lerninhalten und Lernprozessen ist hier entscheidend, sondern auch die Verwendungsmöglichkeiten der Lernergebnisse (vgl. v. Hentig 2004, 12). Mit diesem Wechsel in der Organisations- und Steuerungsphilosophie des Bildungswesens sollen nicht nur Bildungsstandards und Qualitätsentwicklung gewährleistet werden, sondern damit ist auch ein hohes Maß an Selbstständigkeit und Eigenverantwortung der einzelnen Schulen verbunden (vgl. Schavan 2004, 6).

Dieser Perspektivenwechsel findet sich ebenso als Anspruch an den Schulen für Geistigbehinderte wieder. Die Schule für Geistigbehinderte versteht sich in diesem Sinne als Bestandteil des allgemeinen Schulwesens. Unter „Berücksichtigung ihrer Merkmale“ (BPL-SfG 2009, 12) – wie die Größe der Schule, der Schulort und die Schulumgebung, die Kooperationsstrukturen, gewachsene Traditionen des Schullebens und Weiteres (vgl. a.a.O., 12) – sollen die Aussagen des Bildungsplans in Baden-Württemberg spezifiziert, konkretisiert und in einer eigenen Schulkonzeption dokumentiert werden. Gleichzeitig verweist der baden-württembergische Bildungsplan explizit auf den Einbezug der besonderen Bedürfnisse der jeweiligen Lebenswelt ihrer Schüler (vgl. Rau 2009, 7f). Dadurch werden die Zielsetzungen, individuelle Schulprofile zu erstellen und die Bildungsinhalte schülerorientiert aufzubereiten, miteinander vereinbar. Ziel ist es jedoch, Gütekriterien für guten Unterricht darzulegen; die zu erwerbenden Kompetenzen erfolgen in der Auseinandersetzung mit den einzelnen Bildungsinhalten.

Ein deskriptiver Exkurs zu dem Begriff Kompetenzen ist folgend notwendig, um darzulegen, was sich hinter diesem mittlerweile gängigen Begriff verbirgt und ob er für die Thematik der vorliegenden Arbeit zu verwenden ist.

2.1.2 Die Bedeutung des Kompetenzbegriffes im Bildungsplan und dessen Auslegungsformen

Der Begriff Kompetenz unterliegt vielen Deutungsmöglichkeiten (vgl. Himmelmann 2005, 5ff); wesentlich ist bei der Diskussion um Kompetenz und Bildungsstandards der Übergang von Lern-Inputs hin zu outputorientierten Kompetenzen (vgl. a.a.O., 2). Ein erster Blick auf Kompetenzen im Kontext Schulen für Geistigbehinderte verdeutlicht im Sinne von Musenberg et al.: Outputorientierte Standards sind nur dann effektiv, wenn die Ergebnisse verglichen und gemessen werden können (vgl. Musenberg et al. 2008, 311). Leistungsmessungen sind hinsichtlich üblicher Maßstäbe bei der Schülerschaft mit geistiger Behinderung weder möglich, noch in den seltensten Fällen sinnvoll (vgl. a.a.O., 309; Musenberg / Riegert 2010, 32f).

Die Regelschule verfolgt hier einen anderen Maßstab als die Schule für Geistigbehinderte. Die Zielausrichtung der Regelschule zur Hinführung in die Rolle eines verantwortlichen Bürgers folgt einer „funktionalistisch ausgerichteten Tradition, die primär die Anschlussfähigkeit, also die gesellschaftliche und berufliche Teilhabe der Individuen fokussiert“ (Musenberg et al. 2008, 310). In diesem Zusammenhang ist die Definition des Kompetenzverständnisses unter Einbindung des Bildungsverständnisses maßgeblich und soll im Weiteren spezifiziert werden. Es werden im Folgenden die Erweiterungen und Unterschiede hinsichtlich des Bildungs- und Kompetenzverständnisses zwischen den Aussagen von Hentigs (2004) und dem Bildungsplan der Schule für Geistigbehinderte thematisiert.

V. Hentig sieht die mit dem Kompetenzbegriff verbundene Outputorientierung der „Nach-PISA-Politik“ (v. Hentig 2005, 39) durchaus kritisch, wenn er feststellt:

„Im Grunde hat sich die Bildungspolitik für einen Schulauftrag entschieden, der zum marktwirtschaftlichen Denken der Zeit passt und sich der herrschenden Erkenntnismethode, dem messenden Vergleich unterwirft. Die einst Bildung genannte Bemühung ist eine Verlegenheit, wird nur noch in dem sinnentleerten Wort mitgeführt; die Erziehung, als Notwendigkeit wiederentdeckt wird alsbald den Überwachungsdiensten, der „Rauslese“ – und über die Wiedereinführung der Kopfnoten – den Eltern zugeschoben“ (v. Hentig 2005, 39).

V. Hentig spricht hier – bezogen auf die Regelschulen – das Spannungsfeld der Funktionalität an. Mit v. Hentigs Bildungsverständnis wird der Maßstab des zu Erreichenden nicht in einem umfassenden Kompetenzkatalog festgelegt, sondern die Zielsetzung ist die Menschenbildung (vgl. Schwerdt 2010, 30). Dies erklärt die Ablehnung v. Hentigs hinsichtlich der zitierten Outputorientierung. Für v. Hentig steht vielmehr die Frage im Vordergrund, welche Menschen mit welchen Tugenden die heutige Welt braucht, damit die Zukunft gestaltet werden kann. Der ständige Wandel der Gesellschaft und die damit verbundene Ungewissheit verlangen Schlüsselqualifikationen, die über die Wissensaufnahme durch kanonisierte Fächer hinausgehen (vgl. v. Hentig 1996a, 31).

„Vor diesem Hintergrund lässt sich erklären, warum zunehmend weniger Wissen als Produkt schulischer Ausbildung gefordert wird und der Begriff der ‚Kompetenz‘ zum Schlüssel erfolgreicher Lebens- und Berufsbiographien avancierte“ (Schwerdt 2010, 31).

Wenngleich seine Einführung zur Bildungsplanreform die Nähe zur aktuellen Kompetenzorientierung ausweist, drückt sich v. Hentig in den einführenden Gedanken hinsichtlich des Kompetenzbegriffes eher unbestimmt aus. Er definiert den Begriff nur insofern, als er diesen an den herkömmlichen Begriff der Fähigkeit anlehnt und ihn synonym verwendet (vgl. v. Hentig 2004, 12).

Mag diese Auslegung bzw. Beschreibung des Kompetenzbegriffes zunächst unkonkret erscheinen, so macht sie dennoch Sinn. Eine sonst übliche Konkretisierung und Zuordnung partikularer Fähigkeiten zu methodischen, personalen, sozialen und fachlichen Kompetenzen reduziert das Subjekt – so die kritische Ausführung von Grigat – auf eine mit dem Anspruch auf ein System getrimmte Anschlussfähigkeit. Kompetentes Handeln erhält damit einen normativen Charakter, der einem subjektorientierten, ganzheitlichen Bildungsanspruch entgegensteht (vgl. Grigat 2010, 250ff).

Kompetenzen werden bei v. Hentig vielmehr unter den Begriff der Ziele subsumiert, die die Schüler erreichen sollen. Die Ziele werden unterschieden „als (a) Erfahrungen, die sie machen, und ‚Einstellungen‘, die sie daran gewinnen sollen, (b) ‚Fähigkeiten‘, die sie beherrschen sollen, und (c) ‚Kenntnisse‘, die sie haben sollen“ (v. Hentig 2004, 9). Die Begriffe ‚Erfahrungen‘, ‚Einstellungen‘ und ‚Kenntnisse‘ werden im Weiteren im Sinne v. Hentigs bzw. des Bildungsplans skizziert. Die Ausführung des Begriffes der ‚Fähigkeit‘ wird in Bezug zum Begriff der Kompetenz gesetzt. Sie berücksichtigt nicht nur v. Hentigs Sichtweise, sondern bezieht auch die Perspektive der Expertise zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards ein. Die Nennung anderer Autoren dient ergänzenden Hinweisen.

Erfahrungen

Erfahrung hat als Begriff für v. Hentig eine übergeordnete Bedeutung und wird im Bildungsplan 2004 nicht in der Systematik der weiteren Begriffe (Einstellungen, Fähigkeiten, Kenntnisse) aufgenommen. Der Begriff Erfahrung wird vielmehr in den Kontext ‚Einstellungen‘ gestellt. Zur Konkretisierung von Erfahrungen führt v. Hentig beispielhaft zehn Erfahrungsmöglichkeiten auf (vgl. v. Hentig 2004, 11ff).

Einstellungen

V. Hentig subsumiert unter ‚Einstellungen‘ Komponenten wie Haltungen, Bereitschaften, Hemmungen, Gewohnheiten, Überzeugungen, Gewissheiten, Zweifel und Vorstellungen. Zusammengefasst und kategorisiert lassen sie sich als kognitive, affektive Komponenten und Verhaltenskomponenten definieren. Der im Bildungsplan ausgeführte Begriff ‚Einstellung‘

wird damit als ein Konstrukt verschiedener Komponenten definiert, das mit dem Auftrag der Schule einhergeht und den schwindenden Kohäsionskräften der Gesellschaft entgegentreten soll (vgl. v. Hentig 2004, 11).

Einstellungen sind im Gegensatz zu Fähigkeiten und Kenntnissen weder direkt überprüfbar noch lehrbar; vielmehr werden sie über das Verhalten des Gegenübers vermittelt. Die Wirksamkeit der Einstellungen wiederum hängt von individuellen Fähigkeiten ab und ist mit einem entsprechenden Sachverständnis verbunden (vgl. a.a.O., 10ff).

Fähigkeiten (Kompetenzen)

Vor dem Hintergrund seines neuhumanistischen Bildungsverständnisses verbindet v. Hentig den Begriff Kompetenz mit dem Ziel der Subjektbildung. V. Hentig versteht Kompetenz als eine „komplexe Fähigkeit, die sich aus richtigem Wahrnehmen, Urteilen und Handeln können zusammensetzt und darum notwendig das Verstehen der wichtigsten Sachverhalte voraussetzt“ (v. Hentig 2004, 8). Die in der Schule angestrebten Fähigkeiten sind vom Verstehen der Sachverhalte wie auch von seelischen Dispositionen der Schüler nicht zu trennen (vgl. a.a.O., 12). Bildung kann nach v. Hentig in diesem Sinne ein Vermögen bezeichnen, welches die Fertigkeit oder Fähigkeit ‚zu etwas‘ ausdrückt. Bildung kann darin als ein Prozess ausgewiesen werden, dessen kennzeichnende Verben ‚sein‘, ‚werden‘ und ‚sich bewusst werden‘ heißen (vgl. v. Hentig 1996a, 182). Mit Verweis auf den internationalen Trend subsumiert v. Hentig unter dem Begriff der Kompetenz – ausgeführt am Beispiel der Lesefähigkeit – ein Vielfaches an Elementen (vgl. v. Hentig 2004, 12). Dieser Kompetenzbegriff umfasst summarisch zusammenwirkende Facetten, wie sie auch in der Expertise zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards mit Bezug auf Weinert (2001) konkretisiert werden. Der Kompetenzbegriff beinhaltet darin Begriffe wie Fähigkeit, Wissen, Verstehen, Können, Handeln, Erfahrung und Motivation (vgl. Klieme et al. 2009, 73). Gleichzeitig verweisen die Autoren der Expertise bei der Interpretation des Kompetenzbegriffes auf die Nähe zum Begriff der Fähigkeit:

„‘Kompetenzen‘ beschreiben aber nichts anderes, also solche Fähigkeiten der Subjekte, die auch der Bildungsbegriff gemeint und unterstellt hatte: Erworbene, also nicht von Natur aus gegebene Fähigkeiten, die an und in bestimmten Dimensionen der gesellschaftlichen Wirklichkeit erfahren wurden und zu ihrer Gestaltung geeignet sind, Fähigkeiten zudem, die der lebenslangen Kultivierung, Steigerung und Verfeinerung zugänglich sind, so, dass sie sich intern graduieren lassen, z.B. von der grundlegenden zur erweiterten Allgemeinbildung; aber auch Fähigkeiten, die einen Prozess des Selbstlernens eröffnen, weil man auf Fähigkeiten zielt, die nicht allein aufgaben- und prozessgebunden erworben werden, sondern ablösbar von der Ursprungssituation, zukunftsfähig und problemoffen“ (Klieme et al. 2009, 65).

Die Autoren beschreiben den Kompetenzbegriff weiterhin als eine individuelle Ausprägung und Disposition, die eine Person befähigt, konkrete Anforderungssituationen eines bestimmten Typs zu bewältigen (vgl. Klieme et al. 2009, 72f). Hiermit verweisen sie auf

Weinerts (2001) Begriffsdefinition: Kompetenzen werden darin verstanden als die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen „erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001, 27f).

Aufbauend zu den Ausführungen kann hier auf den aus der Sprachwissenschaft entlehnten Begriff Performanz verwiesen werden (vgl. Chomsky 1965, 3f). Verkürzt skizziert, wird in der Linguistik zwischen Kompetenz als Sprachfähigkeit und zwischen Performanz als Sprachhandeln unterschieden. Das Handeln – also die Performanz – ist nicht nur eine Konsequenz der Kompetenz bzw. von Fähigkeiten, vielmehr lässt Performanz auch gleichermaßen weitere Kompetenzen (Fähigkeiten) entwickeln. Performanz ist nicht nur konstitutiv für die Weiterentwicklung, sondern auch für die Stabilität sowie für den Erhalt von bereits erworbenen Kompetenzen nötig (vgl. Löwisch 2000, 92ff).

Festgelegt werden die Kompetenzen als fachliche, personale, soziale und methodische Kompetenzen (vgl. v. Hentig 2004, 12; BPL-SfG 2009, 13). Die einzelnen Kompetenzen stehen in Beziehung zu den jeweils anderen Kompetenzen und sind gemeinsam zu entwickeln; so sind soziale Kompetenzen mit personalen, methodischen und mit Fachkompetenzen verknüpft; sie bedingen und durchdringen einander (vgl. BPL-SfG 2009, 13; v. Hentig 2004, 17). Allerdings enthält sich v. Hentig in der Einführung zum Bildungsplan einer Fest- und Auslegung der Bestandteile der benannten vier Kompetenzen sowie ihrer Gewichtung. Detailliertere Beschreibungen und Ausführungen erfolgen in den jeweiligen Bildungsplänen der einzelnen Schulformen auf den Ebenen der Leitgedanken und der Inhalte zu den jeweiligen Bildungsbereichen und Unterrichtsfächern der entsprechenden Schularten. Damit wird das Profil der jeweiligen Schulart geschärft und ein angemessenes schularttypisches Erwartungsniveau festgeschrieben (vgl. Ibs bw 2007, 4).

Diese neue Konfiguration von Kompetenzen bildet die Ausgangslage des Bildungsplans für Regelschulen (vgl. v. Hentig 2004, 8) sowie für die Schule für Geistigbehinderte. Kompetenzen sind daher nicht durch einzelne, isolierte Leistungen darstellbar oder erfassbar. Vielmehr umfasst die Anforderungssituation, in der eine bestimmte Kompetenz zum Tragen kommt, ein mehr oder weniger breites Spektrum. Dementsprechend sind bei der Entwicklung und Förderung von Kompetenzen der Lernkontext, die Aufgabenstellungen und Transfersituationen zu berücksichtigen (vgl. Klieme et al. 2009, 72).

Kenntnisse

Für eine genauere Erklärung des Begriffes ‚Kenntnis‘ sollte m. E. ergänzend zwischen Kenntnis und Fertigkeit unterschieden werden. Unter dem Begriff ‚Fertigkeit‘ werden handlungsregulierende Komponenten determiniert, während bei dem Begriff Kenntnisse

kognitive Komponenten dominieren (vgl. Jung 2010, 19). Fertigkeiten sind erworbene und dann geübte Verfahrensweisen und Techniken wie Schreiben und Rechnen; Fertigkeiten schließen aber auch alltägliche Tätigkeiten wie Zähneputzen oder den Gebrauch von Messer und Gabel mit ein (vgl. Furrer 2006, 4).

Den Begriff der Kenntnisvermittlung verbindet v. Hentig mit der bildungstheoretischen Ausführung von „Exemplarizität“ (v. Hentig 2004, 14). Damit soll der Fülle des Stoffplanes und „Wissenspyramiden“ entgegengetreten und sie – mit den Worten von Hentigs – „entrümpelt werden“ (a.a.O.). Auch unter diesem Gesichtspunkt verhält sich der eingeführte Bildungsbegriff „konservativ“ (a.a.O.). Der Begriff Kenntnisse bezieht sich vorrangig auf abrufbares, dem Schüler zur Verfügung stehendes Wissen und bezieht Fakten und Regeln mit ein. Die dazugehörigen Verben lauten für v. Hentig ‚haben‘ und ‚wissen‘ (vgl. v. Hentig 1996a, 182). Die Kenntnisse, die im Bildungsplan als verbindlich erklärt werden, bleiben weitgehend den Fächern bzw. den Fächergruppen zugeordnet. Da die Ausführung v. Hentigs in einem allgemeinen Kontext eingestuft ist, werden die genaueren Ausführungen der Kenntnisse auf der Ebene der Inhalte gegliedert und den einzelnen Fächern zugeschrieben.

Kenntnisse, Fähigkeiten (Kompetenzen) und Einstellungen bilden bei v. Hentig die Zieldimension des selbsttätigen und lebensweltorientierten Lernens (vgl. v. Hentig 2004, 10ff; 16ff). Schulisches Wissen wird mit den Lebensaufgaben verknüpft (vgl. a.a.O.) – der Kompetenzbegriff erwächst so zu einem Mehr als nur die Verwendung von Wissen und kognitiven Fähigkeiten. Bildungsstandards dienen hier einerseits der Überprüfung und werden andererseits als Erwartungen an bestimmte Stufen und die von den Schülern zu erreichenden Ziele ausgewiesen (vgl. a.a.O., 8).

Der erweiterte Kompetenzbegriff in Schulen für Geistigbehinderte

Als Erweiterung zur Kompetenzdarlegung für allgemeine Schulen geht die Schule für Geistigbehinderte in Baden-Württemberg von einem Kompetenzbegriff aus, der sich vor allem an den Fähigkeiten des Schülers und an seinem Unterstützungsbedarf orientiert (vgl. BPL-SfG 2009, 8). Der dafür notwendige Kompetenzbegriff ist ausgerichtet auf den Personenkreis dieser Schülerschaft: Als die je eigene Weise von Wahrnehmung, Orientierung und Gestaltung, welche durch Sinnbildung hervorgebracht wird (vgl. Bildungsprojekt-SfG 2004, 5, 145; BPL-SfG 2009, 11). Damit wird der (nötige) individualisierte Rahmen für die Beschulung von Schülern mit geistiger Behinderung beibehalten. Hier geht es nicht um eine vergleichende Leistungsbewertung, sondern vorrangig um eine verstehende Sicht des einzelnen Schülers (vgl. Ratz / Dworschak 2012, 10). Der Bildungsplan der Schule für Geistigbehinderte verweist damit auf den besonderen

Auftrag, Anforderungssituationen zu arrangieren, die sich an dem individuellen Kompetenzerwerb des einzelnen Schülers ausrichten.

„Die Kinder und Jugendlichen erhalten die Möglichkeit, alle Einstellungen, Fähigkeiten und Kenntnisse – in Abhängigkeit von ihren Lebensbedingungen – zu entwickeln. Kompetenzen sind auf gegenwärtige und zukünftige Aufgaben und Anforderungen gerichtet und verzahnen Wissen und Können des einzelnen Menschen in konkreten Situationen“ (BPL-SfG 2009, 10).

Das Einbringen von Kompetenzen ist darüber hinaus von Eigeninitiative und Aktivität des einzelnen Schülers abhängig und dann besonders erfolgreich, wenn sich die Schüler aktiv und als Teil einer Gemeinschaft erleben (vgl. BPL-SfG 2009, 10). Wenngleich die Annahme allgemeine Gültigkeit besitzt, dass Kompetenzen nicht gelehrt, sondern von Schülern „als Produkt einer individuellen Konstruktionsleistung erworben“ werden (a.a.O.), ist der Erwerb und die Ausübung von Kompetenzen nicht allein von individuellen Fähigkeiten abhängig zu sehen, sondern auch von den zur Verfügung stehenden arrangierten Anforderungssituationen.

„Die Schule beachtet, dass geistige Behinderung ein Verhältnis des einzelnen Menschen zu Erwartungen, Anforderungen, Systemen und Strukturen, Unterstützungsmöglichkeiten und Ressourcen sowie zu Normen und anderen Menschen ausdrückt. Sie berücksichtigt, dass geistige Behinderung immer relativ ist und subjektiv erlebt wird“ (BPL-SfG 2009, 9).

In Rahmen des Bildungsplans-SfG wird auf die komplexe Verwendung und Bedeutung des Kompetenzbegriffes verwiesen. Deutlich wird m. E. folgende Kontroverse: Der Maßstab, schulisches Lernen mit outputorientierten und ergebnisorientierten Bildungsstandards zu objektivieren, scheint bei der Schülerschaft mit geistiger Behinderung wenig sinnvoll bis problematisch (vgl. Dworschak et al. 2012, 7) und ist auch nicht das Ziel des Bildungsplans für die Schule für Geistigbehinderte in Baden-Württemberg. Gleichzeitig setzt der Bildungsplan-SfG im Rahmen der von der UN-Konvention geforderten inklusiven Beschulung mit der Ausrichtung auf Kompetenzorientierung und mit der Orientierung an den Fächern und Fächerverbünden auf die Anschlussfähigkeit bzw. die Möglichkeit des Übergangs und die Beschulung in anderen Schularten und Schultypen (vgl. BPL-SfG 2009, 12). Regelschulen müssen sich sehr wohl an ausgewiesenen Bildungsstandards orientieren.

Insgesamt zeigt m. E. dieser Abschnitt die Vielschichtigkeit aber auch die Verworrenheit des Begriffes ‚Kompetenz‘. Eine eindeutige Abgrenzung zum Begriff der ‚Fähigkeit‘ ist schwierig und vielleicht auch nicht möglich. Wenn aber beim Thema dieser Arbeit nach der Umsetzung von Schülermitverantwortung gefragt wird, so sollten für eine Systematik zugeschnittene Kompetenz- bzw. Fähigkeitsbereiche benannt und strukturiert werden. Die Frage ist zu stellen, ob für eine Ausrichtung auf Schülermitverantwortung der traditionelle Begriff der Fähigkeit sowie die Begriffe der Einstellungen, der Kenntnisse und Fertigkeiten besser geeignet sind. Sie weisen für mich eine detailliertere Sicht und Zuordnung zu förderlichen Bedingungen auf.

Da sich der BPL-SfG an v. Hentigs Aussagen orientiert, wird im Folgenden – in Ergänzung der bisherigen Hinweise – dessen Bildungsverständnis skizziert.

2.2 Das Bildungsverständnis v. Hentigs

Insgesamt findet die im Bildungsplan gemachte Auslegung des Bildungsbegriffes Anschluss an die Aussagen v. Hentigs in seinem Essay ‚Bildung‘ (vgl. v. Hentig 1996a). V. Hentig berücksichtigt den im deutschen Wort ‚Bildung‘ mitgeführten Anspruch, junge Menschen in der Stärkung und Entfaltung ihrer ganzen Person zu fördern (vgl. v. Hentig 2004, 7; v. Hentig 1996a, 40f), so dass sie Subjekte dieses Vorganges sind (vgl. v. Hentig 2004, 7; v. Hentig 1996a, 23). Mit diesem Verständnis von Selbstbildung wird Bildung als Leistung des Menschen und nicht als Aktivität und Ergebnis der bildenden Institution gekennzeichnet.

Er stützt sich bei dieser Darlegung seines Bildungsbegriffes auf die v. Humboldt'sche Vorstellung von Bildung (vgl. v. Hentig 2004, 8; 1996a, 182) und setzt diese in Bezug zu dem Begriff der Kompetenz (vgl. v. Hentig 1996a, 75). Nach der Frage, was den Menschen bilde, lautet v. Hentigs Antwort: „Alles, selbst wenn es langweilt oder gleichgültig lässt oder abschreckt“ (v. Hentig 1996a, 15). Mit dem Indefinitpronomen ‚alles‘ wird der Bildungserwerb auch nach außerhalb der Institution Schule verlagert – in diesem Sinne bildet das Leben (vgl. a.a.O., 41). Bildung vollzieht sich als aktives und prozesshaftes Sich-bilden in der Auseinandersetzung mit der Welt und ist das Ergebnis von individuell gemachten Erfahrungen (a.a.O., 39ff). Für v. Hentig sind dies Dinge, „die man erfahren muss, bevor man sie verstehen und hinnehmen kann“ (Hentig 2001, 61). Schulbildung kann in diesem Sinne die Lebensbildung nicht ersetzen.

Mit der Annahme eines Sich-bildens in der Auseinandersetzung mit der Welt gilt es, die besondere Lebensform von Schülern mit geistiger Behinderung zu berücksichtigen. Zu Bedenken ist m. E., dass sich die Netzwerke geistig behinderter Menschen anders gestalten als bei Menschen ohne Behinderung. Soziale Netzwerke sind bei dem Personenkreis vor allem durch verwandtschaftliche Beziehungen geprägt (vgl. Wansing 2005, 92). Außerschulische Lernerfahrungen in organisierten Jugendgruppen oder in Peergroups mit Nichtbehinderten sind Jugendlichen mit Behinderung häufig verschlossen (vgl. Schlummer / Schütte 2006, 45). Diesbezüglich kann hinterfragt werden, welche Lernerfahrungen Schüler mit einer geistigen Behinderung in ihrem Sozialraum machen und ob diese anders sind als bei Jugendlichen ohne Behinderung. Meines Erachtens stellt Schule als Sozialraum für diesen Personenkreis einen wesentlicheren Bezugspunkt und ein gleichermaßen gewichtigeres Lernfeld als für Schüler ohne Behinderung dar.

Die Schule hat im Sinne v. Hentigs die Aufgabe und den Auftrag, gedankliche und institutionelle Bedingungen für die Sicherung der Umsetzung von Bildung zu schaffen und Kriterien zur Prüfung für deren Erreichung aufzustellen (vgl. v. Hentig 2004, 8).

Das Ziel ist, Schüler(n)

- zur Wahrnehmung ihrer Aufgaben, Pflichten und Rechte als Bürgerinnen und Bürger anzuleiten,
- in der Urteilsfähigkeit zu üben, die die veränderlichen, komplexen und abstrakten Sachverhalte unseres Lebens fordern,
- die Kenntnisse zu erschließen, die zum Verstehen der Welt notwendig sind,
- Freude am Lernen und an guter Leistung empfinden zu lassen,
- Unterschiede verständlich zu machen und die Notwendigkeit, diese unterschiedlich zu behandeln: die einen zu bejahen, die anderen auszugleichen und
- Zuversicht, Selbstbewusstsein und Verständigungsbereitschaft zu erhöhen (vgl. v. Hentig 2004, 8).

Eine ‚gewollte‘ Bildung manifestiert sich in explizit benannten Bildungsmaßstäben wie Abscheu und Abwehr von Unmenschlichkeit, die Wahrnehmung von Glück, die Fähigkeit und den Willen, sich zu verständigen, oder die Bereitschaft zur Selbstverantwortung und Verantwortung in der Gemeinschaft. Für diese Bildungskriterien formuliert er zehn mögliche Bildungsanlässe, die so gewählt sind, dass sie in der Schule gestaltet werden können – die Institution Schule erhält damit eine Brückenfunktion zur Gesellschaft (vgl. v. Hentig 1996a, 103). Die „zehn Quellen von bildender Wirkung“ (v. Hentig 1996a, 103) umfassen u. a. die Sprache, das Theater, das Gespräch oder die Musik (vgl. v. Hentig 1996a, 103ff). Eine ‚gewollte‘ Bildung setzt nach v. Hentig allerdings einen Maßstab für ihre Beurteilung voraus (vgl. a.a.O., 124), an dem sich Bildung bewährt (vgl. a.a.O., 25).

"Was auch immer den Menschen bildet – formt, stärkt, aufklärt, bewegt, verändert –, ich werde es daran messen, ob dies eintritt" (v. Hentig 1996a, 75).

Die Vermittlung von Bildung vollzieht sich in drei gleichgewichtigen und gleichwertigen Absichten (vgl. v. Hentig 2004, 9):

1. Bildung ist das, was der sich bildende Mensch aus sich zu machen sucht. Bildung ist ein Prozess, dessen Streben nach Bildung unabhängig von der Gesellschaft erfolgt. V. Hentig definiert sie als persönliche Bildung, die einerseits stark von der jeweiligen Kultur bestimmt wird, andererseits aber auch ohne sie Geltung hat (vgl. v. Hentig 2004, 9; v. Hentig 2003, V 26).
2. Die zweite Bestimmung weist Bildung als praktische Bildung aus, die den Menschen befähigt, in seiner geschichtlichen Welt zu überleben. Hierbei geht es um Wissen, Fertigkeiten, Verhaltensweisen und Einstellungen, die es dem Menschen ermöglichen,

„sich in der von seinesgleichen ausgefüllten Welt zu orientieren und in der arbeitsteiligen Gesellschaft zu überleben“ (v. Hentig 2004, 9; v. Hentig 2003, V 26).

3. Mit der dritten Bestimmung weist v. Hentig Bildung als politische Bildung aus. Der Fokus erfolgt mit Blick des Einzelnen auf das Gemeinwohl, bei dem es um die Existenz, die Kenntnis und Einhaltung von Rechten und Pflichten geht, um die Verteidigung der Freiheit sowie um Achtung für Ordnung und Anstand (vgl. v. Hentig 2004, 9; v. Hentig 2003, V 26).

Schule ist hierbei der Raum, in dem Menschheitserfahrungen gemacht und dafür erworbene Maßstäbe und Instrumente weitergegeben werden (vgl. v. Hentig 2004, 7; v. Hentig 1996a, 75). Mit der Formulierung „die Menschen stärken *und* die Sachen klären“ (v. Hentig 1996a, 182, Kursivsetzung im Original, U.S.) verbindet v. Hentig die fachliche Qualifikation mit der formalen Bildung. Nur eine Schule, die Bildung und Erziehung nicht allein über Unterricht fokussiert, hat die Chance, dass der Einzelne in Gemeinschaft mit anderen am Verstehen und an der Gestaltung der Gesellschaft kompetent teilhaben und teilnehmen kann (vgl. Röken 2011, 103).

Die politische Dimension des Bildungsbegriffes

Neben dem v. Humboldt'schen Ansatz der Subjektbildung setzt v. Hentig seinen Bildungsbegriff in den Bezug einer gesellschaftlichen Verantwortung (vgl. v. Hentig 1996a, 31ff). Damit geht er auf Rousseau's ‚Contrat Social‘ ein (vgl. v. Hentig 1996a, 97), der vertraglich die Grundsätze für ein friedvolles, planbares und gerechtes Leben festlegt – der Staat gibt als verfasste Form die dazu nötige Rahmung vor (vgl. v. Hentig 1996a, 97f). Ein Gelingen von Bildung hängt davon ab, ob der Bildende das Subjekt seiner Veränderung ist (vgl. v. Hentig 1996a, 23). Ziel von Bildung ist eine selbstbestimmende Individualität, die nicht um ihrer Selbstwillen vollzogen wird, sondern im Dienste der Gemeinschaft (polis) steht (vgl. v. Hentig 1996a, 27, 41; v. Hentig 2004, 9). In diesem Sinne argumentiert v. Hentig gesellschaftskritisch: Eine demokratische Gemeinschaft erfordert mündige wie auch qualifizierte Bürger, die stark genug gegenüber den Zwängen der Zivilisation sind. Mit diesem Begründungszusammenhang lässt sich erklären, warum für v. Hentig alle Bildung politische Bildung ist (vgl. v. Hentig 1996a, 205).

Im Zuge dieser Argumentation ist Schülermitverantwortung als ein besonderes Instrument einzubinden. Mit der v. Hentig'schen Sichtweise werden zwei Problemstellungen für Schülervertreter mit geistiger Behinderung deutlich: Mit der Übernahme von Verantwortung werden die Schülervertreter stärker in das Netz sozialer Erwartungen eingebunden. Verbunden mit entsprechenden Anspruchshaltungen birgt dies zum einen die Gefahr der bereits in Kapitel 1 angesprochenen idealistischen Setzung. Zum anderen setzt der Erwerb einer solchen Verantwortung voraus, dass Verantwortung überlassen wird, und zwar für

etwas, was Kinder und Jugendliche (mit geistiger Behinderung) verstehen und bewältigen können.

Die Schule versteht von Hentig als Raum für Erfahrungslernen. Eine Erfahrung in einem demokratischen Handlungsfeld bedarf der Reflexion und muss ins Bewusstsein gehoben werden. Eine solche reflexive Verarbeitung von Erfahrungen kann zu einem politischen Bewusstsein beitragen und den Ausgangspunkt für demokratische Handlungskompetenz bilden. Dieser, für Schülermitverantwortung immanente Anspruch wird durch v. Hentig als eine von der Schule zu erbringende Leistung geltend gemacht. Für ein Lernen von Schülermitverantwortung heißt dies, die Lebenserfahrung der Schüler zu berücksichtigen und an deren Erfahrungen und Wissen anzuknüpfen. Wie bereits skizziert, versteht v. Hentig die Schule als Polis. Vor diesem Hintergrund ist hier kritisch anzumerken, dass sich zumindest bei der Frage der Macht und Herrschaft das demokratische Staatswesen vom schulischen Auftrag unterscheidet; Bezugs- und Abhängigkeitsverhältnisse sowie die Möglichkeiten der Interessenswahrnehmung sind nicht identisch (vgl. Burk 2003, 20f). Kritiker dieses Konzeptes monieren weiterhin die asymmetrischen Kommunikationsstrukturen zwischen Lehrern und Schülern bzw. die fehlenden Mitwirkungs- sowie Einwirkungsmöglichkeiten bei der Rekrutierung und Absetzung von Lehrpersonal und der nicht realisierbaren Mitbestimmung bei Zensuren (vgl. Reinhardt 2007, 252).

Schülermitverantwortung ist zwar der Ort demokratischen Lernens, indem Willensbildungsprozesse und Entscheidungsvorgänge erfahren werden können. Wie schon aufgezeigt, werden den Schülervetretern jedoch keine wirklichen Entscheidungsrechte eingeräumt. In der Schule geht es um Erziehung und Unterricht und um die Gestaltung eines pädagogischen Beziehungsverhältnisses, welches durch asymmetrische Beziehungen geprägt ist. Die mit einer Demokratie verbundenen Regularien und Entscheidungsfindungen sind den Abläufen einer Schülervvertretung zwar ähnlich, sie sind aber nicht mit den Regularien der schulischen Institution gleichzusetzen. Somit gilt nach Burk, zwischen den Spielregeln einer (Schul-)Gemeinschaft und denen einer demokratischen Gesellschaft zu unterscheiden (vgl. Burk 2003, 20f). Das Erkennen von Grenzen und das Thematisieren von Grenzsetzungen in einer schulischen Institution gehört demnach zu einem ebenso wichtigen Erfahrungslernen von Schülervetretern.

Als eine Einrichtung des Staates und als eine Art „Zwangsgemeinschaft“ (a.a.O., 23) mit pädagogischem und gesellschaftlichem Auftrag können in ihr jedoch wichtige Merkmale gesellschaftlichen Zusammenlebens erfahren und gelernt werden.

Trotz der Kritik kann konstatiert werden: Aufgrund der Ausrichtung auf das Erfahrungslernen wird deutlich, dass demokratische Einstellungen, Haltungen und die Wahrnehmung von Partizipations- und Mitwirkungsmöglichkeiten nicht ausschließlich das Ergebnis organisierten Lernens sind, sondern auch im Alltagslernen verankert sind. Die Vermittlung

politischer Probleme, Prozesse und Ordnungsvorstellungen beruht somit insgesamt auf Erfahrungen mit demokratischen Umgangsformen.

2.3 Das Bildungsverständnis Klafkis

Der Bildungsbegriff der deutschen Klassik im Zeitraum von 1770-1830 wird von Klafki als Zentralidee aufgegriffen. Der Bildungsbegriff steht damit in der Tradition der Europäischen Aufklärung. Ein grundlegender Gedanke der Klafki'schen Bildungstheorie ist der, den Kant (1724-1804) als den Ausgang des Menschen aus selbstverschuldeter Unmündigkeit bezeichnet (vgl. Klafki 2007a, 45, 95). Der Begriff ‚Ausgang‘ wird von Klafki interpretiert und gleichgesetzt „mit dem Anbruch der Moderne als individuelle und gesellschaftlich-politische Aufgabe“ (Klafki 2007a, 45). Klafki ist der Auffassung:

„daß die Kernideen der Aufklärung in einem radikalen, d.h. an den Wurzeln gehenden Sinne nach wie vor begründbar gültig, jedoch nicht entfernt hinreichend eingelöst worden sind, daß sie also weitergedacht und weiterverfolgt werden müssen. Dabei setze ich jenen umfassenden Begriff von Aufklärung, Rationalität und Fortschritt voraus, wie er vor allem von Kant vertreten worden ist (...)“ (Klafki 2007b, 267, Unterstreichung im Original kursiv, U.S.).

Mit einem solchen Verständnis bindet Klafki die instrumentelle Rationalität – den Verstand – in eine übergreifende, reflexive, theoretische und praktische Rationalität ein. Kant, so die Interpretation von Klafki, bezeichnet eine solche reflexive Rationalität als ‚Vernunft‘, die sich in ihrer Ausführung als verantwortbares Handeln definiert (vgl. Klafki 2007b, 267).

In diesem Kontext zieht Klafki den wechselseitigen Zusammenhang zwischen personalen Grundrechten und den Leitvorstellungen einer „konsequent freiheitlichen und sozialen Demokratie“ (a.a.O.).

Unter Einbezug dieses Denkens bindet Klafki in seiner Bildungstheorie als Bildungsaufgabe – mit dem Ziel der Entwicklung aller Kräfte – gleichzeitig den neuhumanistischen und ganzheitlichen Gedanken von Pestalozzi (1746-1827) und v. Humboldt (1767-1835) ein (vgl. Klafki 2007a, 30, 95). Bildung wird bei v. Humboldt zur höchsten Aufgabe des Daseins priorisiert. Bildung ist in der neuhumanistischen Idee selbstbestimmte Aneignung und steht zugleich durch die Verknüpfung des Ichs in Wechselwirkung mit der Welt und formt diese (vgl. v. Humboldt 2007, 94ff). Grundlegender Gedanke ist im Neuhumanismus das Ideal eines ‚universalen Menschen‘, bei dem der Mensch seine Möglichkeiten als schöpferisches Wesen entfalten kann. Es geht um eine umfassende kognitive, moralische und ästhetische Bildung, die durch keine andere Zwecksetzung begrenzt werden dürfe (vgl. Baumgart 2007, 83). Ein solches Bildungsideal orientiert sich daher nicht nur an kognitiven Ansprüchen und intellektuellen Einsichten, sondern zielt darüber hinaus auf den Erwerb sozialer und moralischer Fähigkeiten (vgl. Klafki 2007a, 20f, 63).

Diese Strömungen prägen Klafkis Bildungsbegriff in seinem Klärungsversuch von Bildung. In der Tradition der geisteswissenschaftlichen Pädagogik stehend, fasst er diese in der kategorialen Bildungstheorie zusammen. Die geisteswissenschaftliche Pädagogik kann als eine Richtung der Erziehungswissenschaft bewertet werden, die auf die sogenannte Lebensphilosophie und Theorie der Geisteswissenschaften von Wilhelm Dilthey (1833-1911) aufbaut sowie in der europäischen Tradition von v. Humboldt (1767-1835), Rousseau (1712-1778), Pestalozzi (1746-1827), Schleiermacher (1768-1834), Herbart (1776-1841) und Fröbel (1782-1852) steht. Die Aussagen der genannten Bildungstheoretiker prägen Klafkis Konzept der ‚kategorialen Bildungstheorie‘. Die Fundierung des Bildungsbegriffes kann als Fortschreibung der europäischen Aufklärung gewertet werden (vgl. a.a.O., 86). Klafki vereint dazu zwei damalige, sich kontrastierende Denkansätze, die materiale und die formale Bildungstheorie (vgl. Klafki 1964, 297ff).

- Unter der materialen Bildung bezieht er den bildungstheoretischen Objektivismus (vgl. Klafki 1963, 28ff) und die Bildungstheorie des Klassischen ein (vgl. a.a.O., 30ff).
- Die formale Bildung unterteilt er in die funktionale (vgl. Klafki a.a.O., 32ff) und die methodische Bildung (vgl. a.a.O., 36ff).

Durch die Zusammenführung beider Theorien verbindet der kategoriale Bildungsprozess mit der objektorientierten ‚materialen Bildungstheorie‘ sowohl die Aneignung von Inhalten und umfangreichen Wissens als auch mit der subjektorientierten ‚formalen‘ Bildungstheorie die „Formung, Entwicklung, Reifung von körperlichen, seelischen und geistigen *Kräften*“ junger Menschen (Klafki 1963, 33, Kursivsetzung im Original, U.S.). Als kategoriale Bildung versteht Klafki mit dieser doppelseitigen Erschließung zwei Betrachtungsweisen des gleichen einheitlichen Phänomens (vgl. Klafki 1964, 298). Diese Definition des Bildungsbegriffes wird zur zentralen Kategorie und zugleich zum Maßstab seiner Theorie.

In diesem Sinne bezieht Klafki die Entwicklung zur Verantwortungsbereitschaft sowie verantwortliches Handeln von dem sich ‚Erschließenden Menschen‘ als entscheidendes Kriterium der Bildung mit ein (vgl. Klafki 1963, 46ff). Als Kernidee der kategorialen Bildungstheorie liegt die ‚Begegnung‘ zugrunde. Danach ereignet sich Bildung in der Begegnung des Menschen mit der kulturellen Wirklichkeit. Der Mensch braucht ein Gegenüber, das kann ein Lerninhalt, die Natur oder ein Mensch sein. Von diesem Ansatz her, und um der Forderung der doppelseitigen Erschließung zu genügen, müssen die Inhalte eine spezifische Gegenstandsstruktur aufweisen: Sie müssen als ‚Besonderes‘ ein ‚Allgemeines‘ enthalten (vgl. Klafki 2007a, 160).

Zur Förderung und Entwicklung möglichst universell verwendbarer Fähigkeiten erlernt der Schüler beim Besonderen, über den einzelnen Inhalt, im Sinne eines vernetzten bzw. exemplarischen Denkens auch andere Kulturinhalte (vgl. Klafki 2007a, 160).

Weiterführend und die Vielfalt und Fülle der Unterrichtsinhalte bedenkend, stellt Klafki die Frage:

„ob man in der unübersehbaren Fülle des Besonderen nicht eine Schichtung und Gliederung entdecken könne, ob sich nicht eine Unterscheidung zwischen Wesentlichem und Nur-Besonderem, zwischen Erschließend-Einfachem und dadurch zugänglich werdendem Komplizierten entdecken lasse“ (Klafki 1964, 323).

Mit der Fragestellung, welche Bedingungen Bildungsinhalte und Bildungsgehalte innerhalb der Didaktik aufweisen müssen, entwickelt Klafki eine innere Struktur und Schichtung der Bildungsinhalte. Das Denkmodell erschließt als kategoriales Dreieck folgende Elemente (vgl. Klafki 1964, 325ff):

- **Das Elementare**
Als Sach- und Sinnelement soll das Elementare exemplarisch als ein allgemein gültiges Prinzip erfahrbar und auf andere Sachverhalte übertragbar sein (vgl. Klafki 1963, 122).
- **Das Fundamentale**
Mit Bezug auf Flitner ist das Fundamentale der „Inbegriff jener umfassenden Grunderfahrungen, die eine Dimension der geistigen Wirklichkeit als solche konstituieren“ (a.a.O.). Grundlegende Einsichten sind nur als Erlebnis existent und werden durch unmittelbare Erfahrung im Fundamentalen gewonnen (vgl. Peterßen 1996, 98; Klafki 1963, 123). Schule, so Klafki, hat ihren Auftrag, adäquate Vorformen zu schaffen, in denen das Fundamentale transparent wird (vgl. Klafki 1964, 335), so etwa als politisches Lernen bei der Schülermitverantwortung.
- **Das Exemplarische**
Die Aneignung von fundamentalen und elementaren Bildungsinhalten erfolgt über prägnante, anschauliche exemplarische Beispiele (vgl. Klafki 1963, 122). Allgemeine Bildungsinhalte werden am Besonderen erfahren (vgl. Peterßen 1996, 98).

Mit dem individuellen Ansatz stellt Klafki ein neues „Bildungsideal“ dar (Peterßen 2004, 76). Danach erhält der Bildungsbegriff einen nach dem Individuum ausgerichteten regulativen Charakter, an dem alle Entscheidungen, Maßnahmen und Handlungen messbar gemacht werden sollen. Nur wenn sich die Maßnahmen als bildungswirksame Aspekte erweisen, sind sie gerechtfertigt, und man kann sie als „begründbar und verantwortbar“ werten (Klafki 2007a, 44). Der in der Bildungstheorie ausgeführte Bildungsbegriff stellt für Klafki eine pädagogische Grundkategorie dar und liefert übergeordnete Orientierungs- und Beurteilungskriterien (vgl. a.a.O., 45).

Der Prozess der Bildung verhält sich in der Dialektik von Selbstbestimmung und Abhängigkeit, da es einerseits um subjektive Bedürfnisse bzw. Ansprüche geht und andererseits um gesellschaftliche Vorgaben. Vor diesem Hintergrund steht die

Subjektentwicklung im Medium objektiv-allgemeiner Inhaltlichkeit. Klafki stellt den zugrunde liegenden Subjektbegriff auf die Ebene von Humanität, Menschheit und Menschlichkeit (vgl. a.a.O., 21):

„Das bedeutet: Vernünftigkeit, Selbstbestimmungsfähigkeit, Freiheit des Denkens und Handelns gewinnt das Subjekt nur in Aneignungs- und Auseinandersetzungsprozessen mit einer Inhaltlichkeit, die zunächst nicht ihm selbst entstammt, sondern Objektivation bisheriger menschlicher Kulturtätigkeit im weitesten Sinne des Wortes ist, Objektivation von Aktivitäten, in denen Möglichkeiten menschlicher Selbstbestimmung, menschlicher Vernunftentwicklung, menschlicher Freiheit oder aber ihrer Widerparte Gestalt angenommen haben: zivilisatorische Errungenschaften der Bedürfnisbefriedigung, Erkenntnisse über die Natur und die menschliche Welt, politische Verfassungen und Aktionen, sittliche Ordnungen, Normsysteme und sittliches Handeln, soziale Lebensformen, ästhetische Produkte bzw. Kunstwerke, Sinndeutungen der menschlichen Existenz in Philosophien, Religionen, Weltanschauungen“ (Klafki 2007a, 21, Unterstreichung im Original kursiv, U.S.).

Damit verweist Klafki einerseits auf den Aspekt der Gemeinschaft und auf die darin verbindlichen Regelungen. Andererseits kommen auch die in der kategorialen Bildung zusammengeführten formalen (subjektiven) und materialen (objektiven) Aspekte zum Tragen. Damit spricht Klafki die Bedeutung der Aufnahme und Aneignung von Inhalten über eine entsprechende methodische Aneignungsgrundlage an. Bildung repräsentiert bei Klafki Erschlossen-sein einer dinglichen und geistigen Wirklichkeit des Menschen, beides steht in einem wechselseitigen Verhältnis (vgl. Klafki 1963, 43).

Zusammenfassend kann konstatiert werden, dass die zentrale Ausgangslage der kategorialen Bildung eine wechselseitige Bezogenheit darstellt. Nicht nur die Gegensätzlichkeit zwischen den formalen und materialen Bildungstheorien wird dadurch aufgehoben, darüber hinaus wird eine Korrelation zwischen Umfeld und Individuum geschaffen.

Bezogen auf die Bewältigung des Aufgabenbereiches von Schülermitverantwortung bedeutet dies, dass Klafki als Bildungsdimension eine Mehrdimensionalität und Rezeptivität einbezieht, indem er das – im Folgenden ausgeführte – Allgemeinbildungskonzept unter dem Gesichtspunkt einer vielseitigen Bildung erweitert (Klafki 2007a, 69). Dessen Ausgangslage umschließt die Bildung aller Grunddimensionen menschlicher Interessen und Fähigkeiten (vgl. a.a.O., 54, 69). Mit dieser Grundbestimmung erfolgt eine unmittelbare Anknüpfung an das neuhumanistische Bildungsideal v. Humboldts als umfassende und ausgewogene Entfaltung aller menschlichen Anlagen (vgl. a.a.O., 30ff) sowie an Pestalozzis triadische Formel von Kopf, Herz und Hand (vgl. a.a.O., 35). Das Vielseitigkeitsprinzip führt zur Verknüpfung von kognitiven Anforderungen mit sozialem sowie kooperativem Lernen (vgl. a.a.O., 72).

Die politische Dimension der Allgemeinbildungskonzeption

Mitte der 1970er-Jahre modifiziert Klafki seine Bildungstheorie – auch aufgrund massiver Kritik anderer – zu einem Allgemeinbildungskonzept und damit zu einer kritischen Gesellschaftstheorie (vgl. Klafki / Braun 2007, 71f; Klafki 2007a, 124), die heute als kritisch-konstruktive Bildungstheorie bezeichnet wird. Bildungsfragen sind darin auch Gesellschaftsfragen (vgl. Klafki 2007a, 49). In diesem Sinne ist davon auszugehen, dass Gesellschaft von und durch Menschen geprägt wird und somit – wenn es politisch gewollt ist – Veränderungen möglich sind. Die Institution Schule ist hierbei der Ort, in dem Erfahrungen gemacht und damit Grundlagen demokratischen Denkens gelegt werden können. Demokratisches Handeln kann bedeuten, dass zahlreiche Widersprüche hinsichtlich von Machtverhältnissen auftreten, die jedoch nicht unveränderlich festgeschrieben sind. Wo aber widersprüchliche Positionen erlebt werden, besteht die Chance von Deutungs- und Handlungsspielräumen, bei denen das Individuum als potenziell denk-, handlungs- und mitbestimmungsfähig erkannt wird (vgl. a.a.O., 50). In diesem Prozess ist Schülermitverantwortung ein Lernfeld von demokratischen Grundregeln – es kann sogar der Anspruch formuliert werden: Durch Aushandlung oder Kooperationen können Interessen und Zielvorstellungen auf Ebene der Schule entwickelt und praktisch verwirklicht werden.

Durch eine ‚Allgemeinbildung für alle‘ soll nicht nur ein mündiges und solidarisches Subjekt verwirklicht werden, sondern vor allem auch eine gerechte und demokratische Gesellschaft. Demokratische Sozialerziehung und die Partizipation an Entscheidungsprozessen werden zu Zielbestimmungen des Unterrichts und der Unterrichtsplanung (vgl. a.a.O., 125). Wesentlich ist für die Theorie die polarisierende Zuordnung von Gemeinschaftlichkeit und Individualität (vgl. Klafki 2007a, 26ff). Bildung in der Klafki’schen Auslegung beruht auf Selbstgestaltung und steht im Zusammenhang von personal verantworteten und an Vernunft gebundene Fähigkeiten. Das Bildungsideal transformiert zu einem politisch verantwortlichen und selbstständig Handelnden. Zwei Dimensionen sind hier von besonderer Bedeutung:

1. die Bedeutung des Allgemeinbildungskonzeptes von Bildung als eine ‚Bildung für alle‘, welche die Menschen angehende epochaltypische Probleme thematisiert,
2. der Zusammenhang von Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidaritätsfähigkeit.

Die Bedeutung des Allgemeinbildungskonzeptes von Bildung als eine ‚Bildung für alle‘

Klafki versteht den Bildungsbegriff in seiner Auslegung sowohl als „allgemeine Bildung“ sowie auch als „Allgemeinbildung“ und verwendet ihn als Synonym für beide Begrifflichkeiten (vgl. Klafki 2007a, 53).

Das Allgemeinbildungskonzept umfasst:

- Bildung für alle Menschen,
- Bildung im Medium des Allgemeinen,
- Bildung in allen Grunddimensionen menschlicher Interessen und Fähigkeiten.

In der Ausführung dieser Triade der Allgemeinbildung lässt sich Comenius' Anspruch von „*omnes, omnia, omnino*“ wiederfinden (Schaller 2004, 53, Kursivsetzung im Original, U.S.).

Klafki fordert Bildung als ein demokratisches Bürgerrecht und richtet sich „gegen die Festschreibung gesellschaftlich bedingter Ungleichheit der Chancen zur Entwicklung menschlicher Fähigkeiten“ (Klafki 2007a, 53f), die er als kognitive, ethische, politische, handwerkliche, soziale und ästhetische Fähigkeitsdimensionen definiert. Allgemeinbildung heißt demnach auch, dass „*politische Bildung* zur aktiven Mitgestaltung eines weiter voranzutreibenden Demokratisierungsprozesses verstanden werden“ muss (a.a.O., 40; Kursivsetzung im Original, U.S.). Die Bildungstheorie und -praxis implizieren mit diesem Allgemeinbildungsprozess den Auftrag und die Perspektive hinsichtlich der Gestaltung von Entwicklungsmöglichkeiten der jungen Generation (vgl. Schwerdt 2010, 47). Als Folgerung der Grundbestimmung einer Allgemeinbildung für alle verweist Klafki darauf, dass um eine inhaltliche und um die organisatorische Demokratisierung des Bildungswesens gerungen werden muss. Unabhängig von seiner jeweiligen gesellschaftlichen Position sollte jeder Mensch dieselben Möglichkeiten zur Entwicklung seiner Fähigkeiten haben. Damit sieht Klafki die Grundforderungen der Bildungsreform der 1960er- und 1970er-Jahre keineswegs überholt, sondern setzt diese vielmehr in einen aktuellen Zusammenhang (vgl. Klafki 2007a, 54ff). Insbesondere die Appelle

- Abbau selektiver Faktoren im Bildungssystem,
- Ausdehnung und Intensivierung von gemeinsamen Bildungseinrichtungen (damit gemeint ist auch die Bemühung um den Abbau unterschiedlicher Ausgangsbedingungen von Kindern und Jugendlichen, die schichtspezifisch durch familiäre und außerfamiliäre Sozialisation begründet sind),
- Weiterführung und Ausdehnung der Modellversuche der Integration

deuten auf die aktuell geführte Diskussion der Inklusionsbestrebungen der Geistigbehindertenpädagogik hin.

Bildung muss im Medium des Allgemeinen einen verbindlichen Kern des Gemeinsamen aufweisen. Es geht bei dieser inhaltlichen Dimension um die Aneignung gemeinsam angehender Frage- und Problemstellungen der geschichtlich gewordenen Gegenwart;

Allgemeinbildung entspricht damit dem Status eines Korrektivs (vgl. Schwerdt 2010, 47). Daneben geht es auch um die Auseinandersetzung mit der sich abzeichnenden Zukunft als gemeinsame Aufgabe, Probleme, Gefahren und Möglichkeiten zu erkennen und zu beseitigen. Klafki sieht das die Menschheit angehende Allgemeine nicht mehr national, sondern als universale Notwendigkeit (vgl. Klafki 2007a, 54). Als Folgerung der Grundbestimmung soll Allgemeinbildung das Ziel verfolgen, ein geschichtlich vermitteltes Bewusstsein von zentralen Problemen der Gegenwart und der Zukunft zu vermitteln. Wenngleich Klafki insbesondere globale Zusammenhänge im Blick hat, lassen sich diese auch auf den Aufgabenbereich Schülermitverantwortung beziehen. Mit dieser Bestimmung lässt sich die Bildungstheorie Klafkis direkt mit den Rechten von Schülervertretungen verknüpfen. Wenn Schüler mit geistiger Behinderung in der Gesellschaft teilhaben sollen, müssen sie die Chance haben, deren Strukturen zunächst verstehen zu lernen, sich an Demokratieprozessen zu beteiligen und diese mitzugestalten. Der Zusammenhang zwischen Bildung und Gesellschaftsstruktur wird in Klafkis Theorie kritisch aufgegriffen, als politische Dimension reflektiert und als Aufgabe der aktiven Mitgestaltung verstanden. Ein solcher Bildungsbegriff implementiert ein geschichtlich vermitteltes Bewusstsein von zentralen Problemen der Menschheit in der Gegenwart und Zukunft (vgl. a.a.O., 40, 53, 56). Die Arbeit der Schülervertretung und deren Möglichkeiten der Mitgestaltung und der Mitverantwortung am Schulleben haben auch immer einen politischen Charakter und betreffen – bezogen auf den Sozialraum Schule – u. a. die Lösung von epochaltypischen Schlüsselproblemen. Klafki geht es dabei um die Einsicht der Mitverantwortlichkeit und um die Bereitschaft, an der Bewältigung aktueller Probleme mitzuwirken. In diesem Sinne geht es nicht um die Aufarbeitung von Wissensgebieten oder Fächern, sondern um die Konzentration auf und die Lösung der ‚epochaltypischen‘ Schlüsselprobleme (vgl. a.a.O., 56 ff). Diese umfassen

- die Friedensfrage,
- die Umweltfrage,
- die gesellschaftlich produzierte Ungleichheit,
- Gefahren und Möglichkeiten der neuen technischen Steuerungs-, Informations- und Kommunikationsmedien,
- die Subjektivität des Einzelnen und
- das Phänomen der Ich-Du-Beziehungen.

Die ‚epochaltypischen‘ Schlüsselprobleme lassen sich durchaus auf den Aufgabenbereich der Schülervertretung übertragen. Wenngleich sich der Mitwirkungsauftrag wahrscheinlich nicht auf nationale, gesamtgesellschaftliche oder globale Themen beziehen wird, so lassen sich die Probleme im Kleinen auf den Schulalltag und auf die Institution Schule bzw. auf ihren Sozialraum beziehen.

Einen an epochaltypischen Problemen ausgerichteten Unterricht bezeichnet Klafki als Problemunterricht. Der Bezug auf das ‚Epochaltypische‘ – so Schwerdt – deutet darauf, dass Schlüsselprobleme einem gesellschaftlichen Wandel unterliegen (vgl. Schwerdt 2010, 47). Um ein differenziertes Problembewusstsein zu erlangen, sollte jeder junge Mensch eines dieser Zentralprobleme durch exemplarisches und verstehendes bzw. entdeckendes Lernen erarbeitet und durchdrungen haben (vgl. Klafki 2007a, 62). Durch den Prozess der Problemschließung entsteht die Aneignung von vier grundlegenden Einstellungen und Fähigkeiten, welche „inhaltsbezogene und kommunikationsbezogene Komponenten“ enthalten (a.a.O., 63):

1. Kritikbereitschaft und -fähigkeit sowie die Fähigkeit und die Bereitschaft zu Selbstkritik
Dabei geht es um das Hinterfragen von eigenen und fremden Begründungen, um damit akzeptierte oder selbstentwickelte Standpunkte für weitere Prüfungen offen zu halten.
2. Empathiefähigkeit
Empathie wird als Fähigkeit gewertet, die Lage des jeweils anderen verstehen zu können. Relevant ist für Klafki hier die Fähigkeit zur Rollen- und Perspektivenübernahme. Für die Fähigkeit der Empathie führt er im Weiteren die Konsens- und Kompromissfähigkeit aus, zu der man nur kommen kann, wenn man „Recht und Grenze der jeweiligen Sichtweisen argumentativ zu erklären vermag“ (a.a.O., 65). Ausdrücklich verweist Klafki hier nicht nur auf ausschließlich kognitive und intellektuelle Fähigkeiten, sondern als weitere Dimension darauf, „emotionale Erfahrungen und Betroffenheiten zu ermöglichen und zu reflektieren“ (a.a.O.). Daneben sei eine moralische und politische Verantwortlichkeit sowie Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit anzusprechen (vgl., 65).
3. Vernetztes Denken
Vernetztes Denken ist notwendig, um Wirkungszusammenhänge zu erkennen. Damit kann eine Verknüpfung von individuellem Handeln mit gesellschaftlichen und globalen Zusammenhängen erfolgen (vgl. a.a.O., 63ff).
4. Argumentationsbereitschaft und -fähigkeit
Diese Fähigkeit untersteht dem Bemühen um eine eigene Position und der Möglichkeit, diese in einem Diskurs einbringen zu können. Sowohl für die Kritik- als auch die Argumentationsfähigkeit müssen nach Klafki Sach- und Denkbeziehungen vorhanden sein. Um Sach- und Denkbezüge herstellen und damit operieren zu können, muss der Sinn an exemplarischen Beispielen erfasst worden sein.

Die o. g. Fähigkeiten sind nicht an spezielle Themen gebunden, noch gelten sie als rein formale Funktionen. Vielmehr sind sie auf bereichsspezifische Strukturen bezogen und setzen daher inhaltliche Einsichten voraus. Die Aufarbeitung der Themen und das pädagogische Bemühen sollen daher an der Lebenswirklichkeit der Schüler ausgerichtet

sein. Die entsprechende Thematik soll gezielt in Erkundungen, Praktika und Projekten vermittelt werden. Für unverzichtbar hält Klafki in diesem Kontext exemplarisches Lehren und Lernen, methodenorientiertes Lernen, handlungsorientierten Unterricht und die Verbindung von sachbezogenem und sozialem Lernen. Ein solcher Lehr-Lernprozess schließt Belehrung aus. Stattdessen tritt der pädagogische Dialog in den Vordergrund (vgl. a.a.O., 65ff).

Zusammenfassend kann festgehalten werden: Bildung ist bei Klafki als Prozess zur Emanzipation des Individuums und auf die Partizipation sowie auf die Gestaltung von demokratischen Abläufen hin formuliert (vgl. Schwerdt 2010, 46). Selbstbildung bzw. die Herausbildung von Individualität bezieht sich auch bei Klafki auf Gemeinschaft im Sinne einer objektiv-allgemeinen Inhaltlichkeit und auf responsive Begegnung, deren Strukturelemente Kommunikation und gemeinsame Tätigkeit darstellen (vgl. Klafki 2007a, 26f; Klauß / Lamers 2010, 307). Klafki versteht Bildung als einen interaktiven sozialen Prozess, der das Phänomen der Ich-Du-Beziehung als Schlüsselproblem einschließt (vgl. Klafki 2007a, 60) und darüber hinaus die Biografien Einzelner und sozialer Verhältnisse berücksichtigt (vgl. Klafki 2006, 15f).

Der Zusammenhang von Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidaritätsfähigkeit

Nach dem Bildungsideal der kritisch-konstruktiven Didaktik formiert sich der vormalig ‚unpolitische‘ Mensch des kategorialen Bildungskonzepts zu einem politisch verantwortlichen und selbstständig Handelnden. Hierbei wird der Begriff der Emanzipation aufgegriffen, jedoch – wegen der sprachlogisch negativen Deutung – durch die Zentralbegriffe Selbst-, Mitbestimmung und Solidarität ersetzt (vgl. Klafki 2006, 22; Peterßen 2004, 79). Bildung wird zu einem selbsttätig erarbeiteten und vom einzelnen Individuum personal verantworteten Zusammenhang der genannten Fähigkeitstriaden (vgl. Klafki 2007a, 52, Klafki 2007b, 270) und in den Kontext gesellschaftlicher Anforderungen und Probleme gestellt. Dieser Fähigkeitskonnex bildet m. E. eine wesentliche Voraussetzung für Schülermitverantwortung und für die Erfüllung des Aufgabenbereichs. Als wichtigste Aufgabe benennt Klafki daher, „Aufklärung *über* und Hilfen *zur* Entwicklung von Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit zu leisten“ (Klafki 2007a, 110, Kursivsetzung im Original, U.S.).

Es wird im Folgenden ein Überblick zu diesen drei Bildungszielen gegeben, der sich zunächst eng an die Formulierungen Klafkis anlehnt, im Weiteren aber auch die Bedeutung für die Schülermitverantwortung in Schulen für Geistigbehinderte berücksichtigt.

Selbstbestimmung

Selbstbestimmung definiert Klafki als Fähigkeit, selbst über individuelle Lebensbeziehungen und Sinndeutungen zwischenmenschlicher, beruflicher, ethischer und religiöser Art bestimmen zu können (vgl. Klafki 2007a, 52). Klafki versteht dies im Sinne der Emanzipation von Fremdbestimmung; Bildung ist „als Befähigung zu vernünftiger Selbstbestimmung“ zu sehen (a.a.O., 19). Klafki knüpft hier an den Kant'schen Begriff der Mündigkeit an, den er damit auch in die Tradition der Aufklärung stellt (vgl. a.a.O., 45, 50). Aus diesem geschichtlichen Kontext heraus und mit Verweis auf Kant versteht Klafki das Recht auf Selbstbestimmung als Anspruch und Möglichkeit für jeden Menschen sowie das Recht auf pädagogisch unterstützte Entfaltung all seiner Möglichkeiten (vgl. a.a.O., 45, 95).

Es sind solche Fähigkeiten zu erwerben, um im Sinne der Selbstbestimmung und Emanzipation entsprechende Entscheidungen treffen und handelnd wirken zu können. In der Auseinandersetzung des Selbst mit der Lebenswelt formt sich die eigene Identität und Persönlichkeit. Dies schließt die Befähigung zur Autonomie, zur Freiheit des eigenen Denkens, aber auch zu eigener moralischer Entscheidung ein (vgl. a.a.O., 19). Klafki sieht damit den Selbstbestimmungsbegriff nicht nur ausschließlich subjektivistisch und begründet dies damit, dass die Inhalte von Selbstbestimmung nicht dem Subjekt entstammen, sondern durch Aneignungsprozesse vollzogen werden (vgl. a.a.O., 19). Den Gegenstand dieses Aneignungsprozesses bezieht er auf Beispiele wie „zivilisatorische Errungenschaften, Erkenntnisse über die Natur und die menschliche Welt, sittliche Ordnungen und Handeln, Normensysteme, Philosophien und Weltanschauungen“ (a.a.O.). Deutlich wird hier die Dialektik der kategorialen Bildung: Die Subjektentwicklung erfolgt als Aneignungsprozess hinsichtlich einer objektiv-allgemeinen Inhaltlichkeit. Klafki stellt Selbstbestimmung in eine ethisch-moralische Dimension – individuell zugestandene Freiräume müssen immer daran orientiert sein, wie sie in normativen Vorgaben einer Gesellschaft oder berechtigten Wünschen und Vorgaben anderer realisiert werden können. Gleichzeitig zeichnet sich mündiges, demokratisches und in diesem Sinne selbstbestimmtes Verhalten aus durch Hinterfragen und Überprüfung von normativen Vorgaben auf ihre Sinnhaftigkeit und Notwendigkeit hin (vgl. Klafki 1976, 157f).

Bezogen auf Schülermitverantwortung bezieht ein solch definierter Begriff von Selbstbestimmung m. E. anthropogene und entwicklungspsychologische Voraussetzungen mit ein. Eine ethisch-moralische Dimension setzt voraus, dass der Schülervertreter (moralische) Problematiken als solche erkennt, sie beurteilt und in einer sozialen Interaktion entsprechend handeln kann. Dennoch wird Selbstbestimmung über entsprechende (Unterrichts-)Inhalte vermittelt und vom Schülervertreter gelernt.

Hinsichtlich der Position, dass die Inhalte der Selbstbestimmung über Aneignungsprozesse vollzogen werden und diese einer Anregung von außen bedürfen, erweist sich die

gesetzliche Grundlage bezogen auf Menschen mit geistiger Behinderung (z. B. WHO, SGB IX etc.) insofern als bedeutend, als sich die Entwicklung und die Umsetzung von Selbstbestimmung aus dem Zusammenspiel individueller Faktoren sowie sozialer und gesellschaftlicher Strukturen bzw. Rahmenbedingungen ergibt.

Mitbestimmung

Selbstbestimmungsfähigkeit und Mitbestimmungsfähigkeit können nach Klafki als gesellschaftlich reflektierte Weiterentwicklung des traditionelleren Begriffs der Mündigkeit als Erziehungsziel verstanden werden (vgl. Klafki 2006, 22).

Mitbestimmungsfähigkeit führt Klafki aus als Anspruch, Möglichkeit und Verantwortung eines Jeden für die Gestaltung der gemeinsamen kulturellen, gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse (vgl. Klafki 2007a, 52, 97). Die Idee der Mitbestimmung basiert auf dem Einwirken auf gesellschaftliche Zusammenhänge. Klafki verweist insbesondere bei den Fähigkeiten Selbst- und Mitbestimmung explizit auf das konstitutive Moment der rationalen Diskursfähigkeit. Impliziert ist hier die Fähigkeit der Begründung und Reflexion, der entwickelten Emotionalität und Handlungsfähigkeit (vgl. Klafki 2006, 15). Kritikfähigkeit, Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit sowie die Fähigkeit zu individueller und gesellschaftspolitischer Aktivität müssen mit sozialer und solidarischer Handlungsfähigkeit verknüpft werden. Schule hat hier den Auftrag, in dem Sinne Leistungsschule zu sein, dass sie Aufgaben und Lernprozesse ermöglicht und fordert, die zur Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit führen (vgl. Klafki 1976, 157f).

Der Begriff der Mitbestimmung und dessen Bedeutung für die Schülermitverantwortung wurde bereits ausgeführt. Klafki trifft allerdings keine Unterscheidung zwischen Mitwirkung, Mitverantwortung und Mitbestimmung und nimmt keine Abstufungen der einzelnen Begrifflichkeiten vor, so wie sie mit der rechtlichen Auslegung bestimmt werden. Die Klafki'sche Begriffszuordnung der Mitbestimmung wird daher von mir als Synonym für Mitwirkung gebraucht und in den Kontext der Schülermitverantwortung gestellt. Schülermitverantwortung ist – neben dem unterrichtlichen Geschehen – der Rahmen, an dem Mitbestimmung gelernt werden kann.

Unter Einbezug der von Klafki gemachten Aussagen stellt m. E. Mitbestimmung erhöhte Anforderungen an den einzelnen Schülervertreter, da sie über die Verfolgung eigener Interessen hinausgeht. Vielmehr sind bei Schülermitverantwortung Ziele angesprochen, die mit anderen geteilt und erarbeitet werden müssen. Das Individuelle der Selbstbestimmung muss in schulische Mitbestimmung übergehen, wenn den gemeinsam erklärten Intentionen entsprochen werden soll (vgl. Gerhardt 2007, 28). Ein solches Handeln ist – zumindest als Anspruch – mit dem Bekenntnis der personalen Identität an ethische Selbstverpflichtung und an die daraus folgende Verantwortung gebunden. Verantwortung zu übernehmen, bedeutet

zunächst auch, Verantwortung für sich übernehmen zu können (vgl. a.a.O., 24) – im Sinne eines bewussten Vorganges ist dies als Fähigkeit einzuordnen und muss gelernt werden. Soziales Lernen bzw. soziale Erziehung ist dabei sowohl für den Aspekt der Selbstbestimmung als auch für die Mitbestimmung Voraussetzung.

Solidarität

Mit der Solidaritätsfähigkeit charakterisiert Klafki den Anspruch auf Selbst- und Mitbestimmung, auch mit und für diejenigen zu verwenden, denen dieser aufgrund „gesellschaftlicher Verhältnisse, Unterprivilegierung, politischer Einschränkungen oder Unterdrückungen“ (Klafki 2007a, 52) vorenthalten oder begrenzt wird. Selbst- und Mitbestimmung sind nach Klafki nicht nur als Fähigkeiten, sondern auch als Rechte definiert, die jedoch erst durch Solidaritätshandlungen gerechtfertigt werden. Solidarisches Handeln bezieht sich hierbei nicht nur auf Personen in vergleichbaren Lebenslagen oder Situationen, sondern auf Personen, die Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeiten nicht hinreichend entwickeln konnten oder denen das Recht auf Selbst- und Mitbestimmung verwehrt wurde. Solidarität als Fähigkeit erklärt Klafki über eine intentional gehende Haltung hinaus zum Anspruch einer gelebten Praxis (vgl. a.a.O.).

Die Fähigkeit und Befähigung zu solidarischen Handlungen greift unmittelbar in den Aufgabenbereich der Schülermitverantwortung hinein und muss daher besondere Beachtung finden. Klafki knüpft den Solidaritätsbegriff an das Postulat, dass „der eigene Anspruch auf Selbst- und Mitbestimmung nur gerechtfertigt werden kann, wenn er nicht nur mit der Anerkennung, sondern mit dem Einsatz *für* diejenigen und dem Zusammenschluss *mit* ihnen verbunden ist“, denen Selbst- und Mitbestimmung vorenthalten wird (a.a.O., 52; Kursivsetzung im Original, U.S.).

Wenngleich in dieser Arbeit davon ausgegangen wird, dass die Bereitschaft und die Fähigkeit zur Solidarität ein wesentliches Merkmal für die Arbeit der Schülervertretung ist, muss diese Aussage Klafkis kritisch betrachtet werden. Nach Klafki sind Selbst- und Mitbestimmung erst durch die Bereitschaft und Übernahme von Solidarhandlungen gerechtfertigt. Eine solche Auslegung hätte besondere Relevanz für Menschen mit geistiger Behinderung und deren Abhängigkeit von diesen Fähigkeiten. Ein von Klafki derart definierter Solidaritätsbegriff bezieht sich nicht nur auf interpersonelle Gegenseitigkeit, sondern fordert auch die moralische Sozialverpflichtung Privilegierter (vgl. Ilien 1997, 42f). In letzter Konsequenz wäre hier die provokante Fragestellung als Umkehrschluss zu stellen: Wer zur Solidaritätsfähigkeit nicht fähig ist, verwirkt der damit auch das Recht auf Selbstbestimmung und Mitbestimmung?

Auch Giesecke (1998, 209) positioniert sich bei diesem Punkt durchaus kritisch zu Klafki. Giesecke konstatiert, dass sich der Anspruch auf Selbst- und Mitbestimmung politisch aus

unserem Grundgesetz ergibt. Daher dürfe dieser Anspruch keinesfalls mit dem Prinzip der Solidarität gerechtfertigt werden. Selbst- und Mitbestimmung sind Ansprüche, „die der Staat in seinem Bildungswesen gemäß der Verfassung zu ermöglichen hat“ (Giesecke 1998, 208). Das Postulat auf Solidarität findet sich bei Klafki dagegen als allgemeine moralische Zuweisung „weit über den Rahmen unserer Verfassung hinaus“ (a.a.O., 209); in diesem Kontext versteht Giesecke solidarisches Denken und Vorgehen eher als freiwilligen Akt, der jedoch auch verweigert werden dürfe (vgl. a.a.O.). Pointiert definiert Giesecke eine solch exzessiv verstandene Solidarität als schlichtweg illusorisch, „wenn sie in dieser Form und in diesem Ausmaß als eine ‚Grundfähigkeit‘ von Bildung gelten soll“ (a.a.O., 209). Eine Fähigkeit werde hier mit einer bestimmten Anwendung gleichgesetzt. Die Fähigkeit zur Solidarität könne nicht gleichgestellt werden mit dem Wollen oder deren Ausführung als Handlung, sich solidarisch zu zeigen, da die Fähigkeit als solche noch nichts über die Bedingungen verrate. Wenn Solidarität mehr sein solle als ein moralisches Postulat und ein einseitiger Wohltätigkeitsgedanke, so Giesecke, hänge sie von einer prinzipiellen Gegenseitigkeit ab (vgl. a.a.O., 209f).

Bildung als Fähigkeit zur Solidarität muss in dieser Ausführung Klafkis kritisch betrachtet und relativiert werden.

Und dennoch: Solidarität steht aber vor allem als Grundlage für eine demokratische Gesellschaft sowie für das Lernen und für die Umsetzung von Schülermitverantwortung. Damit bewegt sich der Terminus Solidarität im Spannungsfeld von gemeinsamen Interessen, von Verantwortung füreinander sowie Einsicht in und für übergreifende Zusammenhänge (vgl. Wunder 1997, 12ff). Der Auftrag von Schule ist es, eine Balance zwischen individuellen Interessen und denen des Gemeinwohls zu finden; der Auftrag von Schülermitverantwortung ist die Interessenvertretung und Stellvertretung einzelner Schüler, der Klassen- und Schüलगemeinschaft.

Schülermitverantwortung heißt unter Berücksichtigung der bildungstheoretischen Elemente: Lernen von und durch demokratische Prozesse. Die Befähigung und Fähigkeit zur Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität finden durch diese Triade ihren Ausgangspunkt für eine gelingende Schülermitverantwortung und sind zugleich die Voraussetzung dafür. Eingebunden als schulischer Auftrag, aber auch an die Fähigkeiten der Schülervertreter geknüpft, bildet insbesondere diese Fähigkeitstriade die Grundfigur für die Mitverantwortung und Mitgestaltung schulischer Prozesse. Zu bedenken gilt aber auch: Der in Bezug auf Selbst-, Mitbestimmung und Solidarität zugewiesene Begriff der ‚Fähigkeit‘ beinhaltet Kognitions- und Reflexionsaspekte und unterliegt nach Dannenbeck / Lösche der Gefahr einer idealistischen Setzung (vgl. Dannenbeck / Lösche 1995, 71).

2.4 Zum Verhältnis der Bildungstheorien Klafkis und v. Hentigs

Vergleicht man die Aussagen v. Hentigs mit denen Klafkis, ist das Bildungsverständnis beider Ansätze in vielerlei Hinsicht ähnlich. Ich schließe mich der Einschätzung von Röken an, dass v. Hentig zwar keine eigene Bildungstheorie entwirft, jedoch verfasst v. Hentig bildungstheoretische Prinzipien (vgl. Röken 2011, 101), welche synonyme Aussagen zu Klafkis Bildungstheorie beinhalten.

Klafki und v. Hentig gehen dabei von unterschiedlichen Ansätzen aus. Während von Hentig eher den sich (zu) bildenden Schüler in den Fokus setzt und nach den Bedingungen fragt, wie er die Welt erfahren und aneignen kann (vgl. Stübiger 2005b, 19), konzipiert Klafki eine Grundstruktur didaktischen Denkens und Entscheidens, „die den Prozess der Auseinandersetzung der Subjekte mit der Welt lehr- und lernbar macht“ (a.a.O.).

Maßgeblich für eine bildungstheoretische Grundlegung und Ausgangslage für Schülermitverantwortung ist: Beide Autoren zielen darauf ab, dass Schüler ein demokratisches Bewusstsein entwickeln können. Beide Bildungstheoretiker versuchen formale und materiale Bildung zu verbinden. Sowohl Klafki als auch von Hentig umreißen ein Konzept mit einem deutlichen Auftrag an (Regel-)Schulen, bei dem eine rein fachliche Bildung nicht ausreicht (vgl. Schwerdt 2010, 63). Hinsichtlich dieser Aussage scheint zwischen Regelschulen und Schulen für Geistigbehinderte ein Angleichungsprozess in Gang gekommen zu sein. Stand insbesondere die formale Bildung in Schulen für Geistigbehinderte jahrelang im Vordergrund, wird zwischenzeitlich vermehrt auf den Aspekt der materialen Bildung verwiesen (vgl. Lamers / Heinen 2006; Ratz 2011).

Die Kernaussage mit dem ausdrücklichen Verweis der v. Humboldt'schen Vorstellung mit dem Ziel der Subjektentwicklung wird sowohl in der Bildungstheorie Klafkis als auch in den von v. Hentigs gemachten Aussagen aufgegriffen. Diese Ausgangslage deckt sich mit dem Bildungsplan-SfG und dessen Grundaussagen (vgl. v. Hentig 2004, 8). Bildung hat in beiden Theorien den Anspruch, junge Menschen „in der Entfaltung und Stärkung ihrer gesamten Person (zu) fördern – so, dass sie am Ende das Subjekt dieses Vorganges sind“ (v. Hentig 2004, 7). Die Theorien gehen vom Ansatz der Selbstbildung aus, bei dem Bildung ein selbsttätig und personal verantworteter Prozess ist, und beinhalten den Anspruch der Ganzheitlichkeit (vgl. Klafki 2007a, 30, 35; v. Hentig 2004, 7; v. Hentig 1996a, 40f). Im Vordergrund stehen die Grunddimensionen menschlicher Interessen und Fähigkeiten (vgl. Klafki 2007a, 50f) mit dem Ziel einer umfassenden Menschenbildung zur Entwicklung aller menschlichen Kräfte (vgl. a.a.O., 30). V. Hentig charakterisiert Bildung als persönliche, praktische und politische Bestimmung (vgl. v. Hentig 2004, 9) – Bildung ist das Ergebnis von Verarbeitungswegen individuell gemachter Erfahrungen in der Auseinandersetzung mit der Welt (vgl. v. Hentig 1996a, 39). V. Hentig bezieht hier deutlicher als Klafki den Aspekt der

Lebensbildung mit ein. Weiterhin wird damit auf die Genese von Lernprozessen verwiesen: Ein Lernen durch Belehrung schließt kritisches Hinterfragen zwar nicht aus, die Verarbeitung von Erlebtem jedoch ermöglicht eher reflexives Handeln (vgl. Schwerdt 2010, 35).

Für ein differenziertes Problembewusstsein, analog zu epochaltypischen Schlüsselproblemen, sollte dagegen nach Klafki der Schüler eines dieser Zentralprobleme gezielt durch exemplarisches und verstehendes bzw. entdeckendes Lernen erarbeitet und durchdrungen haben (vgl. Klafki 2007a, 62). Klafki erklärt Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität als Fähigkeit und Befähigung als schulischen Auftrag. Insbesondere der Aspekt der Selbstbestimmungsfähigkeit wird durch Aneignungsprozesse gelernt und entstammt nicht dem Subjekt selbst (vgl. a.a.O., 19).

Die moralischen, kognitiven, sozialen und individuellen Dimensionen des Handelns sind bei v. Hentig eher in ihrer je eigenen Bedeutung, d. h. der je eigenen, subjektiven Sinngebung zu sehen und zu nutzen (vgl. Klieme et al. 2009, 66). Klafki dagegen setzt sie eher in eine moralische Verantwortlichkeit, welche zwar das neuhumanistische Bildungsideal einbezieht, sich jedoch deutlich an den Vernunftbegriff Kants anlehnt (vgl. Klafki 2007a, 30f) und in Bezug zu einem anzustrebenden humanitären Fortschritt steht (vgl. a.a.O., 25). Ausgehend von der gesetzlichen Fundierung des Bildungsauftrages formulieren sowohl Klafki als auch v. Hentig ihr Bildungsverständnis vor einem gesellschaftskritischen Hintergrund. Beide Theorien sind dem Prinzip der gesellschaftsbezogenen Verantwortung verpflichtet. Jedoch sind die Bildungsanlässe in beiden Theorien unterschiedlich fokussiert: Klafki konkretisiert ausgewählte Lebensprobleme mit globalem und individuellem Bezug in ihrer Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung und stellt diese in den Vordergrund; bei v. Hentig sind es weitläufigere Lebenstätigkeiten, um durch Lernen aus Erfahrung die Voraussetzungen für eine demokratische ‚polis‘ zu bilden (vgl. Schwerdt 2010, 49). Bildung muss sich hier bei v. Hentig an seinen sechs formulierten Maßstäben messen und überprüfen lassen (vgl. v. Hentig 1996a, 73ff):

1. Abscheu und Abwehr von Unmenschlichkeit,
2. Wahrnehmung von Glück,
3. Fähigkeit und der Wille, sich zu verständigen,
4. Bewusstsein von der Geschichtlichkeit der eigenen Existenz,
5. Wachheit für letzte Fragen,
6. Bereitschaft für Selbstverantwortung und Verantwortung in der ‚res publica‘.

Das Handeln des Subjektes ist jedoch sowohl bei v. Hentig als auch bei Klafki an allgemeinen Normen und Werten ausgerichtet (vgl. Klafki 2007a, 21; v. Hentig 2004, 9). V. Hentig verweist in der Einführung des Bildungsplans auf den in der Landesverfassung und

im Schulgesetz an die Schulen erteilten Auftrag: „die Kinder auf der Grundlage christlicher und abendländischer Bildungs- und Kulturwerte“ zu erziehen (v. Hentig 2004, 10).

Ausschlaggebend für die vorliegende Arbeit sind v. Hentigs Aussagen, wie sie bei der Einführung in den Bildungsplan wiedergegeben wurden. Da Klafkis Bildungstheorie jedoch didaktische Konkretisierungen vornimmt, welche für die vorliegende Arbeit von Bedeutung sind, wird in der nachfolgenden Betrachtung darauf verwiesen.

2.5 Fazit

Ausgangslage der vorliegenden Arbeit ist, dass insbesondere die Bildungstheorie Klafkis auch übergeordnet für Schülermitverantwortung an Schulen für Geistigbehinderte gilt. Da sich die inhaltliche Auseinandersetzung auf eine aktive Form der Schülermitverantwortung bezieht, bildet insbesondere der Vernunftaspekt m. E. eine notwendige Basis, die, wenngleich mit gewissen Einschränkungen und unter Berücksichtigung der individuellen Möglichkeiten, auch für Schüler mit einer geistigen Behinderung gelten sollte. In diesem Sinne wäre es hinsichtlich eines allgemeingültigen Bildungsprinzips fatal, den Vernunftbegriff für Schüler mit geistiger Behinderung – und im Sinne einer allgemeinen Bildungstheorie auch für Schüler ohne Behinderung als ein gleich-gültiges Prinzip – völlig auszuklammern oder zu negieren.

Es sei daran erinnert, dass Klafki ganz im Sinne der Aufklärung ‚Vernunft‘ als eine reflexive Rationalität bezeichnet, die sich in ihrer Ausführung als verantwortbares Handeln definiert und auf Einsicht beruht (vgl. Klafki 2007a, 32; Klafki 2007b, 267). Dennoch gilt zu berücksichtigen, dass eine solche Ausgangslage des Vernunftlernens in einem Zwiespalt zum sonderpädagogischen Diskurs steht: Nach Stinkes reduziert eine solch’ ausgelegte Begrifflichkeit von ‚Vernunft‘ aus phänomenologischer Sicht den Menschen zu einem überforderten und überfordernden Denkwesen, bei dem die Dinge des Lebens ausschließlich zu dem werden, was wir über sie denken, nämlich zu einer Konstruktion unserer selbst (vgl. Stinkes 2008, 91). Unter Einbezug von Menschen mit komplexer Behinderung müsse eine Auslegung des Begriffes ‚Vernunft‘ eine Revision zur Folge haben. Darin meint „Vernunft nicht nur Konstruktion, Erfinden, sondern Vernehmen, Wahrnehmen und respektiert die Beteiligung der Welt an der Bedeutungskonstitution“ (a.a.O.). Damit wird das Subjekt dem Status als „aktives Zentrum aller Konstituierungen“ enthoben (a.a.O., 91), es reagiert in seiner Leiblichkeit auf Anruf, Aufforderungen und Widerstände. Das Recht auf Grenze und Begrenzung sowie auf das Angewiesensein des Menschen wird zu einem unhintergehbaren

Existenzial. Der Mensch als Subjekt ist daher nicht nur Souverän, sondern auch ebenso Untertan (vgl. a.a.O., 92).

Damit steht die vorliegende Arbeit in einem Spannungsverhältnis: Schülermitverantwortung soll und sollte auf der einen Seite effektiv – im Sinne der ‚Mitverantwortung‘ – sein, wenn sie nicht als Scheineinrichtung und zu einer Farce degradiert werden soll, und Schülervertreter durch den komplexen Aufgabenbereich überfordert werden. Das bedeutet jedoch, dass durchaus entsprechende kognitive und rationale Fähigkeiten bzw. das dahinterstehende Entwicklungsalter der Schülervertreter Berücksichtigung finden müssen und hinter dem Anspruch von Mitbestimmung und der Fähigkeit zur Solidarität stehen. In diesem Sinne gilt für Schülervertreter der von Klafki definierte Begriff der ‚Vernunft‘. Auf der anderen Seite unterliegt dieses Denken der Gefahr des ‚Prinzips der Verwertbarkeit‘. Die daraus folgende Grundfrage stellt sich, ob und, wenn ja, wie Menschen mit Komplexer Behinderung in Schülermitverantwortung einzubinden bzw. zu berücksichtigen sind.

In dieses Spannungsverhältnis greift die baden-württembergische Schulgesetzgebung ein, wenn sie Schülermitverantwortung für alle Schüler vorsieht (vgl. § 64 SchG u. § 7 Abs. 1 SMV-VO), gleich wie hoch der Unterstützungsbedarf aufgrund der Behinderung des jeweiligen Schülers ist. Damit ist zunächst ein Ausschlusskriterium aufgehoben. Hier ist jedoch zwischen Schülermitverantwortung – gemeint als Mitverantwortung und Mitgestaltung im Schulalltag als pädagogisches Gestaltungsprinzip – und von Schülermitverantwortung als aktiver Part in einer gewählten Interessensvertretung zu unterscheiden. Wenngleich als ein Lernfeld ausgewiesen, muss das Aufgabenspektrum vom jeweiligen Schülervertreter zu bewältigen sein.

Verbunden mit dem Spannungsfeld der ‚Verwertbarkeit‘, muss sich die Arbeit auch der ausgeführten Thematik der Outputorientierung stellen. Ausgangslage ist – selbst wenn sich die Frage der Effizienz bzw. eines anzustrebenden Erfolgs von Schülermitverantwortung stellt –, dass es sich dabei nicht um Leistungsmessungen oder ergebnisorientierte Leistungsstandards handeln kann. Die Arbeit lehnt sich hier an den Bildungsplan-SfG als Auftrag der Schule an: Bildungsinhalte sind darin „besonders vielfältig im Hinblick auf die Zugänge der Schülerinnen und Schüler anzubieten. Anstelle der Sicherung der Outputqualität tritt dann eine Steuerung der Input- und Prozessqualität“ (Terfloth / Bauersfeld 2012, 73).

In diesem Kontext gilt Klafkis Bedeutung des Allgemeinbildungskonzepts unter den beschriebenen Aspekten als eine Bildung für alle. Bezogen auf Schülermitverantwortung, versteht dieses Konzept die Einbindung aller Schüler in Schülermitverantwortung grundsätzlich und in dem definierten Aufgabenbereich der gewählten Schülervertreter im Besonderen. Im Zusammenhang mit dem Allgemeinbildungskonzept verweist Schülermitverantwortung auf einen verbindlichen Kern des Gemeinsamen: Die

verantwortliche Mitgestaltung des Schullebens umfasst die inhaltliche Dimension um die Aneignung gemeinsam angehender Frage- und Problemstellungen. Bezogen auf Schülermitverantwortung beziehen sich die Themen nicht vorrangig auf globale Problemstellungen, sondern zunächst auf schulraumbezogene Fragestellungen, die in der Erfahrungswelt der Schüler liegen. Bildung ist darin das Ergebnis von Verarbeitungswegen individuell gemachter Erfahrungen, und der Sozialraum Schule ist ein Ort, in dem demokratische Verfahren und Regeln sowie demokratisches Handeln gelernt werden können und – als formulierter Bildungsauftrag – auch sollen. In diesem Zusammenhang schließt sich der Kreis der kritisch-konstruktiven Bildungstheorie: Unter Einbezug der formalen und materialen Bildung umfasst Schülermitverantwortung sowohl die Aneignung von Inhalten (z. B. das Kennen der rechtlichen Ausgangslage von Schülervertretern) als auch mit der subjektorientierten ‚formalen‘ Bildung die Formung und Entwicklung der einzelnen Schüler. Mit dem kategorialen Dreieck werden die Elemente des Exemplarischen, des Fundamentalen und des Elementaren auf der Unterrichts- und Gremienebene einbezogen. Die triadische Grundbestimmung Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidaritätsfähigkeit wird in dieser Arbeit als eine Konkretisierung des Kompetenzbegriffes und als zentrale Ausgangslage sowie als Voraussetzung für Schülermitverantwortung definiert. Das Lernen von Schülermitverantwortung setzt hier als Befähigung – als schulischer Auftrag – und an der Fähigkeit des Schülervertreters an.

3. Überlegungen für eine didaktische Theoriebildung zur Schülermitverantwortung

Die ersten beiden Kapitel haben zwei zentrale und grundsätzliche Anteile der Arbeit aufgezeigt – und zwar bezogen auf die historische und fachliche Darstellung von Schülermitverantwortung sowie auf die Darstellung eines bildungstheoretischen Bezugssystems. Dabei wird insgesamt von einem Bildungsverständnis ausgegangen, welches Schülermitverantwortung als zentrale Zielperspektive impliziert. Für das weitere Vorgehen im Kontext einer theoretischen Fundierung ist es nun erforderlich, zentrale Aspekte dieser beiden theoretischen Betrachtungen als Grundlagen zu nutzen, um den Ansatz einer didaktischen Theoriebildung zur Schülermitverantwortung zu realisieren. Dazu werden im Rahmen dieser Arbeit zwei Schritte vorgenommen. Der erste Schritt erfolgt mit diesem Kapitel. Er beinhaltet, didaktische Aspekte als theoretische Grundlagen aus dem Bisherigen herauszufiltern und in einem Ansatz einer didaktischen Theoriebildung zur Schülermitverantwortung darzustellen. Der zweite Schritt stellt eine weitere didaktische Konkretisierung im Hinblick auf das Praxisfeld Schule dar. Dieser Schritt, der gleichzeitig auch durch Bezüge in Richtung Fachdidaktik führt, erfolgt am Ende der Arbeit in Teil III, nachdem zuvor in Teil II Ansprüche an die sowie Möglichkeiten und Grenzen der beteiligten Akteure im Handlungsfeld Schülermitverantwortung beleuchtet werden.

Der nun folgende erste Schritt in Richtung didaktische Theoriebildung zur Schülermitverantwortung ist evident, da er aus der zentralen Fragestellung der Arbeit resultiert bzw. für die Beantwortung dieser Fragestellung erforderlich ist: Welche Aspekte lassen sich identifizieren, mit denen Schülermitverantwortung als Bildungs- und Erziehungsauftrag umgesetzt werden kann? Hier ist eine didaktische Fokussierung angezeigt, wenn Didaktik als Handlungswissenschaft verstanden wird, die Theorie und Praxis des Lernens und Lehrens im Blick hat (vgl. Jank / Meyer 2011, 31f). Um diesen Blick geht es, wenn Voraussetzungen und Bedingungen für die Umsetzung von Schülermitverantwortung ermittelt werden sollen. Damit bewegt sich die weitere Auseinandersetzung auch im Vorfeld einer fachdidaktischen Betrachtung und wird von mir – angelehnt an Jank / Meyer (2011) – verstanden als ein allgemeindidaktischer Ansatz, bei dem „Voraussetzungen, Möglichkeiten, Folgen und Grenzen des Lernens und Lehrens“ (Jank / Meyer 2011, 31) erforscht und strukturiert werden.

Für das weitere Vorgehen werden zunächst die für Schülermitverantwortung immanenten Grundaussagen der Theorien Klafkis und v. Hentigs reduziert und in Abbildung 5 zusammengefasst.

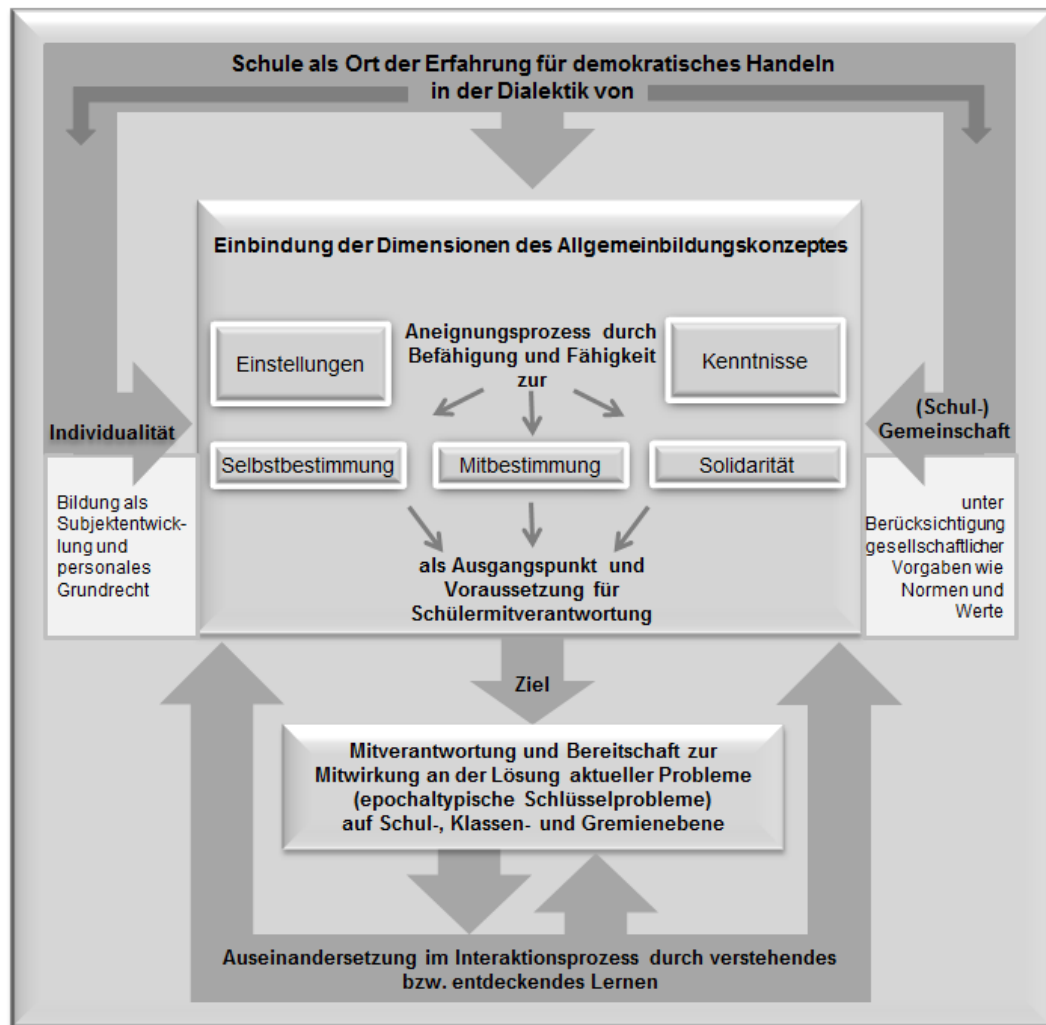


Abb. 5: Didaktik-relevante Aspekte zur Schülermitverantwortung

Die Zusammenführung der Grundlagen der Theorien Klafkis und v. Hentigs sichert einerseits die Bedeutung der reproduktiven Übernahme und des Lernens von demokratischen Handlungsweisen. Andererseits verdeutlicht sie – insbesondere auf der Ebene des Gremiums der Schülervertreter – die Bedeutung des Erfahrungslernens und des Erkennens von übergreifenden Zusammenhängen innerhalb dieser Thematik. Dabei ist festzuhalten, dass die Schule ein Ort ist, in dem demokratische Erfahrungen gemacht und demokratische Inhalte vermittelt werden.

Hier erfährt der Aneignungsprozess als zentrale Kategorie eine besondere Würdigung, wie sie in einem didaktischen Ansatz jeweils für Lehren und Lernen erforderlich ist. In diesem Kontext erwerben Schüler Fähigkeiten, Einstellungen und Kenntnisse, die sowohl eine materiale als auch formale Bildung beinhalten. Der Bildungsplan-SfG weist explizit auf die Inhaltsvermittlung hinsichtlich des Lernens demokratischer Verhaltensweisen hin. Schülermitverantwortung konstituiert sich daher aus einem Zusammenwirken von Lern-, Kommunikations- und Entwicklungsprozessen.

3.1 Folgerungen und Forderungen für ein didaktisches Konzept

Aus den in Kapitel 2 vorgenommenen bildungstheoretischen Ausführungen lassen sich Folgerungen und Forderungen für ein didaktisches Konzept ableiten, welche nicht nur besondere Relevanz im Unterricht an Schulen für Geistigbehinderte allgemein aufweisen, sondern auch für das Lehren und Lernen von Schülermitverantwortung. Die in Kapitel 2 aufgezeigten Aussagen v. Hentigs und Klafkis lassen sich folgendermaßen in einem didaktischen Ansatz auf die Thematik Schülermitverantwortung beziehen:

1. Bildungstheoretisches im Allgemeinen hinsichtlich Schülermitverantwortung

Der kategoriale Aspekt der Bildungstheorie findet in einem didaktischen Konzept Berücksichtigung, welches auf Schülermitverantwortung ausgerichtet ist. Formale und materiale Bildung haben eine gleichberechtigte Bedeutung:

- Im Sinne der materialen Bildung erwerben Schülervetreter Kenntnisse darüber, was ihre Aufgaben, Rechte und Pflichten sind. Sie lernen Organisationsstrukturen mit den entsprechenden Hierarchieebenen der Schule kennen. Sie erlangen Fertigkeiten wie z. B. Moderationstechniken oder Gesprächsführung. Kenntnisse und Fertigkeiten machen erst ein Verstehen und die Bedeutung von Schülermitverantwortung möglich. Schülermitverantwortung entgeht so der Beliebigkeit. Die Vermittlung der Kenntnisse und Fertigkeiten erfolgt insbesondere durch den Verbindungslehrer innerhalb der Gremienarbeit oder durch gezielte Vorbereitung zur Wahl der Schülervetreter durch den (Klassen-)Lehrer auf Unterrichtsebene. Zusätzlich kann die Vermittlung der benannten Kenntnisse und Fertigkeiten über gezielte Fortbildungen erfolgen.
- Der formale Aspekt bezieht sich auf die Formung, Entwicklung und Reifung der Persönlichkeit (vgl. Klafki 1963, 3) als Schülervetreter. Maßgeblich ist hier die Einstellung und Haltung der Schulleitung, des Kollegiums und des Verbindungslehrers gegenüber der Schülervetretung; diese Beteiligten schaffen den förderlichen Rahmen für dessen positive Einstellung zum Amt. Es herrscht eine offene Kommunikationskultur, in der mögliche Antinomien und Konflikte angesprochen und bearbeitet werden können.
- Der kategoriale Aspekt schafft darüber hinaus eine Verbindung zwischen Umfeld – hier insbesondere die Schulgemeinschaft – und der Individualität des einzelnen Schülervetreters.

2. Lehren und Lernen im bildungstheoretischen Kontext

- Analog zu Klafkis formulierten epochaltypischen Schlüsselproblemen geht es um das Ziel, das Aufgabenspektrum von Schülermitverantwortung auszuführen. Die epochaltypischen Schlüsselprobleme sind auf die zu behandelnden Problematiken der

Schul-, Gremien- und Klassenebene zu beziehen. Mit diesen Bestimmungen wird auf die im ersten Kapitel formulierten Aufgaben der Schülervertreter zurückgegriffen. Werden die Schlüsselprobleme auf Schülermitverantwortung übertragen bzw. operationalisiert, kann dies z. B. durch das Beschwerderecht die Bewältigung von Konflikten beinhalten, durch die Gestaltung der Kommunikationskultur oder durch das Antrags- und Vorschlagsrecht auf Verbesserungen der räumlichen Situation der Schule hinzuwirken. Beispielsweise kann die Ausgestaltung der Schule auf das Schlüsselproblem ‚Umweltfrage‘ eingehen: Werden die Baumaßnahmen unter energetischen Gesichtspunkten oder unter dem Aspekt der Nachhaltigkeit durchgeführt?

- Lehren und Lernen ist ein interaktiver Prozess. Bildung bzw. Lernen im Gremium der Schülervertretung definiert sich über die Begegnung mit Inhalten hinaus vor allem auch als ein Interaktionsvorgang im Sinne eines sozialen Prozesses. Ein solcher pädagogischer Dialog setzt auch eine Reflexion des Rollenverhaltens auf Seiten des (Verbindungs-)Lehrers voraus.
- Die Umsetzung von Schülermitverantwortung innerhalb der Gremienarbeit ist immer auch (analog zum unterrichtlichen Lernen) ein sozialer Prozess, der die Biografien Einzelner (auch die der Verbindungslehrer), soziale Verhältnisse und behinderungsbedingte Eigenschaften berücksichtigt. Durch unterschiedliche Biografien entstehen unterschiedliche Wahrnehmungen, Vorurteile, Handlungsweisen und Einstellungen.
- Lernen von und durch Schülermitverantwortung schließt ein, dass die Schülervertreter die Fähigkeit zu weiterem selbstgesteuerten und selbstverantworteten Lernen gewinnen. Ein Lernziel ist die Aneignung „zunehmend selbständiger Erkenntnis-, Urteils-, Wertungs- und Handlungsfähigkeiten zur reflexiven und aktiven Auseinandersetzung“ (Klafki 2006, 15).
- Es ist zu berücksichtigen, dass auch Lehrende – insbesondere sind dies die Verbindungslehrer im direkten Umgang mit den Schülervertretern – durch die Interaktion mit den Schüler(vertreter)n gleichfalls Lernende sind.
- Lernen im Sinne der Schülermitverantwortung ist entdeckendes, sinnhaftes und verstehendes Lernen.
- Analog zum unterrichtlichen Lernen wird auf der Umsetzungsebene von Schülermitverantwortung in und außerhalb der Sitzungen Unterstützung zur Entwicklung von Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit angeboten. Selbstbestimmung, Mitbestimmung und die Fähigkeit zur Solidarität ist ein Lernfeld. Die Unterstützung bzw. Hinführung erfolgt insbesondere durch den Verbindungslehrer und die Schulleitung durch ‚learning by doing‘.

- Die Fähigkeiten zur Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidaritätsfähigkeit müssen als Lernvoraussetzung der Schülervertreter gegeben sein und im Könnenspotenzial liegen.
- Die Umsetzung von Schülermitverantwortung während der Gremien-Sitzungen muss (analog zum unterrichtlichem Lernen) durch Mitplanung und -gestaltung schülerorientiert sein. Im Sinne des Selbst- und Mitbestimmungsprinzips im Lehr-Lern-Prozess soll dies hinsichtlich wachsender Schwierigkeitsgrade und eines wachsenden Anspruchs an die Schülervertretung verwirklicht werden.

3.2 Folgerungen für den Lernprozess

Hinsichtlich der vorgenommenen Darstellung des Ansatzes einer didaktischen Theoriebildung ist weiterführend auch ein Blick auf den Prozess des Wissens- und Fähigkeitserwerbs im Kontext Schülermitverantwortung erforderlich. In diesem Kontext ist das Wechselverhältnis zwischen objektiven Situationsanforderungen und -bedingungen (wie es der Aufgabenbereich der Schülervertretung verlangt) und dem selbstverantworteten Bildungsprozess der Schülervertreter relevant.

Beide Aspekte werden im Folgenden in Anlehnung an Jung (2010) als Objektorientierung bzw. Subjektorientierung kurz skizziert und voneinander abgegrenzt:

- Die Objektorientierung zielt auf die Gestaltbarkeit von äußeren Situationen und auf die Bedingungen in Lehr-Lern-Prozessen (vgl. Jung 2010, 146). Bezogen auf Schülermitverantwortung kann dies bedeuten: Objektorientierte Interventionen können sich an der Umwelt-Gestaltung ausrichten, z. B. dem Zur-Verfügung-Stellen von Ressourcen, oder sich auch auf die Inhaltsbereiche des Gremiums Schülervertretung beziehen. Hierzu kann das Lernen der Aufgaben einer Schülervertretung gehören. Erworbene Erfahrungen generieren Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten. Die objektorientierte Intervention versteht sich in diesem Zusammenhang als Anstoß zur Entwicklung und Unterstützung durch einen angeleiteten Lehr-Prozess durch den Verbindungslehrer innerhalb des Gremiums.
- Subjektorientierung berücksichtigt die Veränderung von Verhaltensweisen bzw. die Weiterentwicklung des Schülervertreters, welche wiederum Auswirkung auf die Schüler-Umwelt-Beziehung hat. Es geht um den Erwerb von Wissen, Haltungen und Reflexion; dabei beziehen sich Entwicklungen auf die personale Ebene des Schülers (vgl. a.a.O.). Nach Jank / Meyer ist dieser Prozess im Kern letztendlich nicht planbar (vgl. Jank / Meyer 2011, 167).

Der Erwerb von Fähigkeiten und – damit verbunden – demokratischen Einstellungen und Haltungen ist jedoch nicht ausschließlich das Ergebnis kognitiven und initiierten Lernens, sondern ist auch als Erfahrungslernen definiert, das sich an der Lebenswelt des Schülervertreters ausrichtet. Die Schülervvertretung bietet die Chance, das Lernen von demokratischen Verhaltensweisen durch „learning by doing“ zu erfahren. Die Besonderheit eines Lernens in einer Schülervvertretung setzt den weiteren Fokus damit auf die implizite Lernebene. Definiert wird diese Form des Lernens nach Winkel (vgl. Winkel 2006, 209ff) durch nicht-intentionale, unbewusste, nicht reflektierte und nicht kommunizierte Lernstrategien. Da den Handelnden das Lernen nicht bewusst ist, wird der Lernvorgang als solcher nicht identifiziert (vgl. a.a.O., 212). Das Gelernte kann erfolgreich angewendet werden, ohne dass es verbal beschrieben werden kann. Die Behaltensleistung hängt dabei von der Häufigkeit der Wiederholungen ab; ist implizites Wissen einmal erworben, bleibt es über einen langen Zeitraum erhalten und ist schwer löschar. Implizites Lernen ist weniger abhängig vom Alter oder der kognitiven Leistungsfähigkeit (vgl. a. a. O., 211). Daher gilt es, diese Bedeutung des impliziten Lernens bei der Gruppe der Schüler mit geistiger Behinderung besonders im Blick zu haben.

Zusammenfassend sind hinsichtlich der Perspektive eines Lernens von Schülermitverantwortung folgende Aspekte im Kontext didaktischer Betrachtungen zu berücksichtigen:

- dem Schülervorteiler wahrgenommene Herausforderungen anbieten, die der Schüler als eigene (bzw. kollektive im Sinne des Gremiums Schülervorteilerung) Ziele, Wünsche und Interessen zu regeln versucht,
- Möglichkeiten schaffen, auf vorhandenes Wissen und Können zurückzugreifen,
- vorhandene Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten nutzen, erproben und weiterentwickeln – im Sinne eines selbstentdeckenden Lernens,
- neues Handeln aufgrund von Erfahrungen entwickeln und erproben,
- Freiräume geben, damit Lernen von Entscheidungen möglich ist.

Weiterhin muss es einen Faktor geben, der motivational auf das Lernen-wollen einwirkt. M. E. entsteht eine positive Motivationslage durch eine herausfordernde Situation, die jedoch nicht überfordern darf. Die herausfordernde Situation muss vom Schülervorteiler als solche wahrgenommen werden. Herausfordernde Situationen werden – nach Jung – als entwicklungsfördernd bezeichnet, „wenn aus ihnen der Wille nach einer positiven Bewältigung im Sinne einer angestrebten Überwindung der ursächlichen Herausforderung erwächst“ (Jung 2010, 14). Das Gefühl, Herausforderungen gemeistert oder etwas bewegt zu haben, motiviert und stimuliert wiederum zur Annahme neuer Herausforderungen (vgl.

a.a.O., 18), prägt maßgeblich das Selbstbild und trägt zu einem positiven Selbstkonzept bei (vgl. a.a.O., 155). Im schulischen Umfeld erleben die Schüler, dass sie Stärken und Fähigkeiten besitzen und diese erweitern können. Es geht darum, eigene Interessen zu entdecken und auszugestalten, zu lernen, sich entscheiden zu können, eine Meinung zu bilden und diese zu vertreten. Wenngleich keine neue Erkenntnis, kommt damit im Rahmen des Unterrichts sowie in der Gremienarbeit dem positiven Erleben von Lernsituationen eine bedeutende Schlüsselposition zu.

Im Zusammenhang von allgemeiner Kompetenzentwicklung zeigt Jung eine Spirale auf (vgl. Jung 2007, 128), bei der die Wahrnehmung und Annahme einer herausfordernden Situation den ersten Schritt für eine Bewältigungsstrategie darstellt.

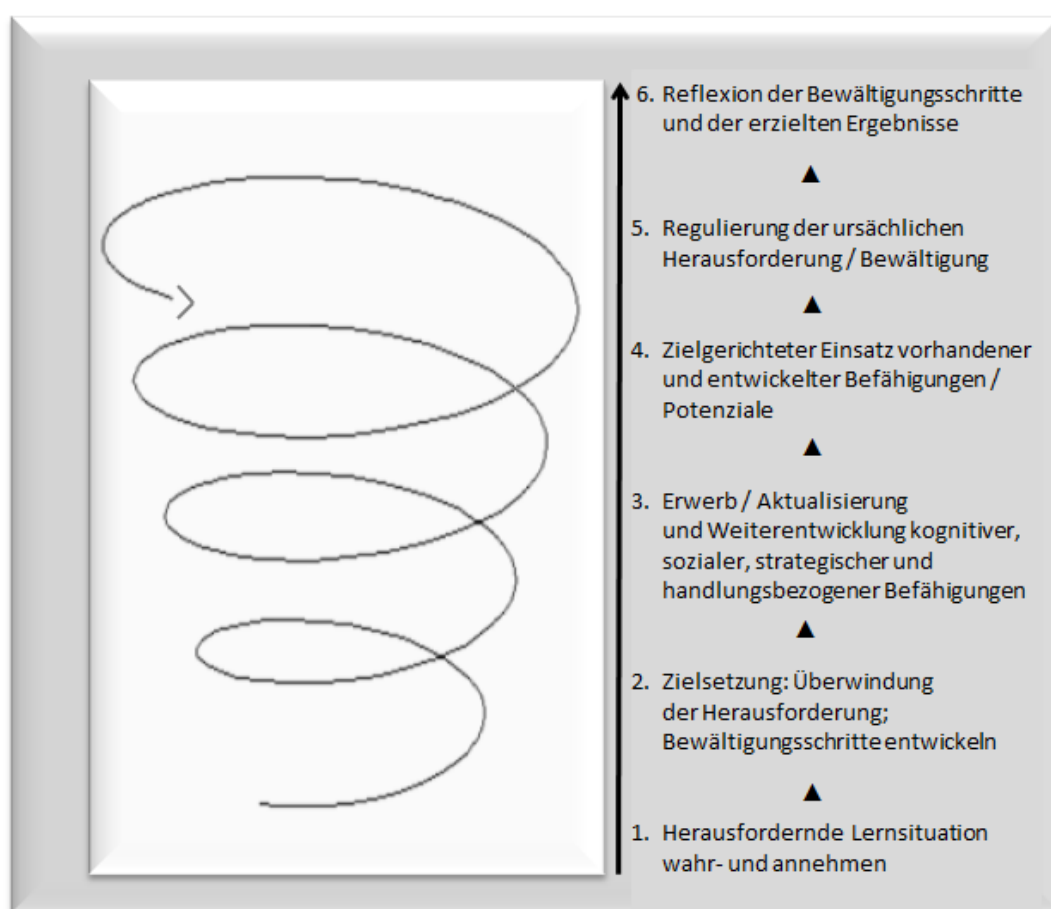


Abb. 6: Entwicklung von Fähigkeiten in Bewältigungsschritten (in Anlehnung an Jung 2007, 128)

Ähnlich hat Wygotski (1993, 218) den Begriff der ‚Zone der nächsten Entwicklung‘ geprägt. Er unterscheidet dabei

- das aktuelle Entwicklungsniveau, welches bestimmt ist durch Aufgaben, die das Kind ohne Hilfe des Erwachsenen lösen kann, und
- die Zone der nächsten Entwicklung, die bestimmt ist durch Aufgaben, die das Kind nur mit Hilfe eines Erwachsenen lösen kann.

Denkausgangslage nach diesem Ansatz ist, dass das Kind nach angemessener Lernzeit die Aufgaben auch ohne Hilfe des Erwachsenen lösen kann. In einem dialogisch angeleiteten Lehr-Lern-Prozess erhalten die Schüler die Möglichkeit, mit gezielter Förderung weitere Lernschritte zu vollziehen. Die pädagogische Aufgabe besteht im Besonderen darin, Entwicklungsmöglichkeiten des Schülers aufzugreifen und den Schüler dahingehend anzuleiten, dass die Zone der nächsten Entwicklung zu einer Zone der eigenen Leistung des Schülers wird (vgl. Wygotski 1993, 218, zit. n. Pitsch / Thümmel 2011, 94).

Werden diese Aussagen auf das Lernfeld Schülermitverantwortung übertragen, hängt es m. E. letztlich davon ab, ob begünstigende Voraussetzungen wie Zeit, sächliche Ressourcen und Personalressourcen zur Verfügung gestellt werden und die Schülervertreter tatsächlich in schulische Mitverantwortung eingebunden werden.

Deutlich wird aus dem Vorhergehenden, dass Schülervertreter einer Begleitung bedürfen, welche die Entwicklung von Fähigkeiten von außen anregt. In diesem Kontext haben die Bezugsgruppen Verbindungslehrer und Schulleitung auf der Handlungs- und Umsetzungsebene in der Realisierung von Schülermitverantwortung maßgebliche Bedeutung.

Wesentliche Aspekte im Rahmen schulischer Mitwirkungsmöglichkeiten werden am Ende des ersten Kapitels in 1.4 als Anknüpfungspunkte formuliert. Hervorgehoben werden dabei die drei beteiligten Akteure – Schülervertreter, Verbindungslehrer und Schulleitung –, die durch ihre jeweilige besondere, gesetzlich ausgewiesene Funktion in einem Dreiecksverhältnis und in Wechselwirkung zueinander stehen. Im Kontext didaktischer Überlegungen sind dabei folgende zentrale Aspekte zu benennen und auf die Bezugsgruppen zu übertragen:

- Die Schülervertreter

Die Schülervertreter sind die Hauptakteure im Handlungsfeld Schülermitverantwortung. Ihr Handeln-können ist entscheidend für die Umsetzung von Schülermitverantwortung. In diesem Kontext gelten individuelle Fähigkeiten und für die Schülermitverantwortung relevante Lernvoraussetzungen, die jeweils im didaktischen Gefüge und innerhalb des Lehr-Lern-Prozesses durch angemessene Vorbereitung, Begleitung und Nachbereitung des Aneignungsprozesses berücksichtigt werden.

- Der Verbindungslehrer

Eine besondere Position und Rolle nimmt der Verbindungslehrer ein. Es ist davon auszugehen, dass bei der Schülerschaft mit geistiger Behinderung ein höherer Unterstützungsbedarf vorliegt (vgl. Schlummer / Schütte 2006, 50f). In diesem Kontext erhalten die Funktion und das Engagement des Verbindungslehrers sowie seine

Professionalität eine besondere Bedeutung. Im didaktischen Kontext bedeutet dies u. a. eine kritische und selbstkritische Auseinandersetzung.

- Die Schulleitung

Das Zugeständnis und der Spielraum der Realisierung von Schülermitverantwortung hängen im Wesentlichen von den Schulverantwortlichen – insbesondere der Schulleitung –, von den zur Verfügung gestellten Ressourcen und vom Willen ab, die Schülervertreter einzubinden. Konsequenzen im didaktischen Kontext sind vor allem durch den schulischen Bildungsauftrag bzw. durch seine Anforderungen und Impulse gegeben. Vor allem ist von der Schulleitung als didaktische Relevanz zu berücksichtigen, dass Schule als ein Ort der Erfahrung demokratischen Handelns ausgewiesen ist und daher entsprechende Erfahrungsmöglichkeiten schaffen muss.

Zur weiteren Vorgehensweise werden nun zunächst im folgenden Teil II der Arbeit die drei Akteure Schülervertreter, Verbindungslehrer und Schulleitung beleuchtet und analysiert. Durch die Auseinandersetzung mit den Akteuren und der Analyse ihrer jeweiligen Situationen werden wesentliche Aspekte erarbeitet und spezifiziert, die in Teil III und besonders in der Fokussierung auf didaktik-relevante Aspekte als bedeutsam und handlungsleitend für den Verbindungslehrer in einer Konzeptskizze aufgegriffen werden.

Teil II

4. Der Schülervertreter und seine Lernvoraussetzung

Schülervertreter sollen als Interessensvertreter im Sinne des in Kapitel 1 dargestellten Aufgabenbereiches das schulische Umfeld aktiv und – hinsichtlich des Anspruchs von Mitverantwortung – verantwortungsvoll mitgestalten können. Dies ist als ein aktiver Prozess zu verstehen, bei dem das Handeln der Schülervertreter im Vordergrund steht. In Bezug auf Schülermitverantwortung sind Fähigkeit und Handeln (als Könnenspotenzial) aufeinander bezogen – sie bedingen einander.

In diesem Wechselverhältnis sind nicht nur von der Schule Erfahrungs- und Handlungsfelder zu eröffnen, sondern darüber hinaus müssen persönliche Ressourcen der Schülervertreter angelegt bzw. vorhanden sein.

Der Bildungsgedanke hinsichtlich von Schülermitverantwortung berücksichtigt individuelle Ressourcen und Dispositionen des Schülervertreters. Die damit selbstbestimmende Individualität des Schülervertreters basiert jedoch nicht nur auf seinem Selbstwillen, sondern steht – gemäß der Instrumentalisierung als Medium objektiv-allgemeiner Inhaltlichkeit (vgl. Klafki 2007a, 21) – gleichzeitig im Dienste der (Schul-)Gemeinschaft. „Die innere Einstellung, Lernprozesse selbstbestimmt mitsteuern zu wollen, setzt sich erst unter der weiteren Voraussetzung in konkretes Handeln um, daß die hieraus resultierende Handlungsanforderung auch zumindest ansatzweise im Könnenspotential eines Menschen liegt“ (Frühauf 1996, 304). Diese Aussage hat zweierlei Relevanz für die Mitverantwortung von Schülervertretern:

- Es geht es um die Erfüllung von Handlungsanforderungen, die im Könnensspektrum der Schülervertreter liegen und zugleich annähernd dem Aufgabenbereich der Schülermitverantwortung entsprechen. Der Aufgabenbereich einer Schülervertretung, wie er in Kapitel 1 ausgeführt wurde, steht im weitesten Sinne analog zu Klafkis ausgeführten Schlüsselproblemen und setzt die Befähigung und gleichermaßen die Fähigkeit zur Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität voraus. Schülermitverantwortung wird somit zum subjektiven Komplex von Selbstbestimmung, Mitwirkung und Solidarität des einzelnen Schülervertreters.
- Die als Könnenspotenzial angelegten Fähigkeiten des Schülervertreters gilt es – im Sinne von Befähigung – zu festigen und zu erweitern. Hierbei geht es um ein Lernen als Wechselbeziehung von partizipativem Verhalten und um ein Lernen *durch* partizipatives Verhalten. Ein entsprechendes Lernen soll den Schülervertretern durch faktische Mitwirkungsmöglichkeiten eingeräumt werden. Schülermitverantwortung konstituiert sich aus dem Zusammenwirken von Lern-, Interaktions- und Entwicklungsprozessen. Das

Wissen von immanenten Zusammenhängen rund um die Thematik Schülermitverantwortung steht dazu in einem dialektischen Verhältnis zu ermöglichten und erworbenen Erfahrungen.

Zur Vorgehensweise

Die Fähigkeitstriade Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität wurde bereits bei Klafki im bildungstheoretischen Kapitel angesprochen. Klafki geht jedoch nicht auf genauere Bestimmungen und Ausführungen dieser Triade ein. Genauere Bestimmungen erweisen sich im Kontext dieser Arbeit jedoch als notwendig, da sie die Grundlage des Könnensspektrums sind und eine wesentliche Ausgangslage dieser Arbeit bilden. Eine Definition der Triade ‚Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität‘ wird an dieser Stelle nachgeholt und als Lernvoraussetzung in den Kontext von Schülermitverantwortung gestellt. Insbesondere die Fähigkeit zur Solidarität wurde meines Wissens bislang in der Geistigbehindertenpädagogik noch nicht beleuchtet. Daher wird dieser Aspekt ausführlicher behandelt.

4.1 Lernvoraussetzungen für die Fähigkeiten zur Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität

Die Ausgangslage der Arbeit ist, dass nicht jedem Schüler mit geistiger Behinderung benötigte Fähigkeiten zur Schülermitverantwortung als persönliche Ressource zur Verfügung stehen. Fähigkeiten sind entwicklungsabhängig. Es darf nicht übersehen werden, „dass auch unüberwindbare Grenzen existieren, die in den Kindern und ihren Entwicklungspotenzialen liegen“ (Ahrbeck 2011, 101). Nicht alles ist generell möglich, selbst nicht durch eine noch so gut vorbereitete und unterstützende Umgebung. Schülermitverantwortung im Sinne eines aktiven Vertretungsorgans kann sowohl für viele Schüler mit geistiger Behinderung als auch für das begleitende Umfeld eine Überforderung bedeuten. Soll Schülermitverantwortung über eine Pseudo-Partizipation hinausgehen, hängt Schülermitverantwortung in diesem Fall auch vom individuellen Können der Schülervertreter ab.

4.1.1 Lernvoraussetzungen bezogen auf die Fähigkeit Selbstbestimmung

Aus dieser Ausgangslage ergibt sich eine Konkretisierung der im Kapitel 3 in Abbildung 5 aufgezeigten didaktik-relevanten Aspekte von Schülermitverantwortung. Die Vorgehensweise bezieht sich zunächst auf den Aspekt Selbstbestimmung.

In der relevanten Literatur der Geistigbehindertenpädagogik ist der Begriff der Selbstbestimmung hinreichend unter verschiedenen Perspektiven beschrieben und diskutiert worden (vgl. u.a. Frühauf 1999; Fornefeld 2008b; Hähner et al. 2003; Hahn 1994; Klauß

1999 / 2000 / 2003 / 2009; Lindmeier / Lindmeier 2003; Speck 2007; Stinkes 2000; Wansing 2006; auch: Waldschmidt 1999).

Im Kontext seiner Bildungstheorie stellt Klafki – anknüpfend an den Begriff der Mündigkeit – den Begriff Selbstbestimmung in eine ethisch-moralische Dimension, die sich auf Werte und Normen einer Gesellschaft gründet. Selbstbestimmung wird über Aneignungsprozesse vollzogen und beinhaltet soziale, kulturelle und gesellschaftliche Aspekte. Um den Begriff der Selbstbestimmung hinsichtlich einer solchen Definition auf das Lernfeld ‚Schülermitverantwortung‘ übertragen zu können, gehe ich von einem Bewusstsein aus, das dem Schülervertreter zur Verfügung steht, um selbstbestimmt – im Sinne der Schülervertretung – handeln zu können. Ein solches Bewusstsein korrespondiert mit der Identität des Schülervertreters. Klauß unterscheidet zwischen objektiver Identität und subjektiver Identität (vgl. Klauß 2009). In diesem Zusammenhang spreche ich in Ergänzung zu Klauß's Definition von einem Selbst-Bewusstsein, welches sich auf subjektive Identität gründet.

Nach Klauß definiert sich objektive Identität zunächst als Gattungswesen Mensch. Nach dieser Definition ist objektive Identität genetisch begründet. Diese Identität beschränkt sich nicht nur auf körperliche Merkmale des Menschseins, sondern umfasst das gesamte Spektrum menschlicher Lebensäußerungen und seiner Eigenarten. In diesem Sinne verfügt jeder Mensch in seiner Einmaligkeit über eine objektive Identität (vgl. a.a.O., 4f).

Ist selbstbestimmtes Handeln erforderlich – wie es die Umsetzung von Schülermitverantwortung verlangt –, reicht die von Klauß beschriebene objektive Identität nicht aus und ist im Kontext von Schülermitverantwortung nicht gemeint. Im Zusammenhang von Schülermitverantwortung beinhaltet der Begriff Selbstbestimmung m. E. vielmehr ein ‚Selbst-Bewusstsein‘, welches sich auf eine subjektive Identität gründet. Mitgedacht wird in diesem Zusammenhang das bewusste, d. h. ‚vernünftige‘ und reflexive Verhältnis des Schülers zu sich selbst, wie es auch von Klafki in Abschnitt 2.3 dargelegt wurde.

Eine subjektive Identität äußert sich – so Klauß – als Selbstwertgefühl, Selbstbild, Selbstkonzept im Sinne einer bewussten Reflexion von Erfahrungen, Anforderungen und Einschätzungen anderer sowie von eigenen Werthaltungen und Vorstellungen. Subjektive Identität beinhaltet eine Vorstellung davon, was man selbst regeln, bestimmen, beeinflussen und bewirken kann. Eine solche Identität ist Gegenstand der Entwicklung und das Ergebnis eines Prozesses, der aus einer wechselseitigen Einflussnahme des Kindes und seiner Umwelt besteht (vgl. Klauß 2009, 5f).

Ich gehe davon aus, dass die Umsetzung von Schülermitverantwortung auch heißt: antworten können, für sich und andere. Wer jedoch antworten soll, muss zunächst gefragt worden sein. Subjektive Identität steht damit in Wechselseitigkeit zwischen ‚Gefragt-sein‘ und ‚Ver-Antwortung‘, um in diesem Sinne dem ‚Selbst‘ bewusst eine ‚Stimme‘ geben zu können.

Schülermitverantwortung versteht sich hier als eine soziale Kategorie, die im Verhältnis und in Interaktion zur Umgebung steht.

Selbstbestimmung im Rahmen von Schülermitverantwortung ist an verbindliche rechtliche und institutionelle Vorgaben der Schule sowie an Normen und Werte geknüpft. In einem solchen Rahmen agieren zu können, setzt ein ethisch-moralisches Bewusstsein voraus – eine Ahnung von dem, was richtig oder falsch ist. Analog zu Klafki zeichnet sich mündiges, demokratisches und – in diesem Sinne – selbstbestimmtes Verhalten aus durch Hinterfragen und Überprüfen von normativen Vorgaben hinsichtlich ihrer Sinnhaftigkeit und Notwendigkeit (vgl. Klafki 1976, 157f).

Eine unter diesen genannten Aspekten definierte subjektive Identität bedeutet für Selbstbestimmung im Rahmen der vorliegenden Arbeit m. E. für Schülervertreter die Fähigkeit,

- ein Selbstbild, Selbstwertgefühl, Selbstkonzept, Selbstwirksamkeit entwickeln zu können; es wird über die Entwicklung eines subjektiven Identitätsbewusstseins verfügt,
- eine eigene Meinung bilden zu können,
- über ein Verständnis von gesellschaftlichen Normen und Werten zu verfügen,
- Werte und Überzeugungen reflektieren zu können,
- das eigene Rollenverhalten in Gesprächs- und Verhandlungssituationen zu reflektieren und damit Selbstsicherheit zu entwickeln,
- beurteilen zu können,
- eine zwischenmenschliche Situation zu gestalten sowie die Bereitschaft, in einer Gruppe arbeiten zu können,
- eigene Grenzen und die anderer zu erkennen,
- eigene Interessen zu kennen und diese artikulieren zu können.

Unter Einbindung dieser genannten Fähigkeiten gilt die Fähigkeit zur Selbstbestimmung als übergeordnete Fähigkeit.

4.1.2 Lernvoraussetzungen bezogen auf die Fähigkeit Mitbestimmung

Verantwortungsbewusstsein und Verantwortungsfähigkeit können sich nur herausbilden, wenn den Schülern Gelegenheit zur Mitwirkung an Entscheidungen zugestanden und die Möglichkeit zum praktischen Lernen gegeben wird. Der Klafki'sche Begriff der Mitbestimmung wird von mir synonym zum schulrechtlichen Begriff Mitwirkung bzw. Mitverantwortung verwendet. Da Schülermitverantwortung über die Verfolgung eigener Interessen hinausgeht, stellt die Arbeit in dem Gremium erhöhte Anforderungen an die Selbstbestimmung des Einzelnen. Angesprochen sind darin Ziele, die mit anderen geteilt und erarbeitet werden müssen. Die Schule für Geistigbehinderte ist durch die Heterogenität ihrer Schüler gekennzeichnet (vgl. Dworschak et al. 2012). Heterogenität – auch bezogen auf den

Mitwirkungsbereich – bedeutet, dass unterschiedliche Bedürfnis- und Interessenslagen durch die Vielfalt der Schülerschaft gegeben sind. Diese sind von der Schülervertretung mit Unterstützung des Verbindungslehrers zu beachten. Je heterogener die Schülerschaft, desto größer ist die Herausforderung, relevante Interessenslagen der Schüler zu berücksichtigen. Der Anspruch hinsichtlich der Vertretung einer solchen Schülerschaft verringert sich dadurch nicht, sondern gerät im Gegenteil durch diesen Fakt zu einer äußerst anspruchsvollen Aufgabe, die selbst von Regelschülern in höheren Klassen einiges abverlangt.

Der Aspekt Mitbestimmung setzt Kognition voraus. Dadurch wird der Schülervertreter in die Lage versetzt, mitwirkungsrelevante Inhalte, Strukturen, Zusammenhänge und Prozesse zu verstehen. Dies verlangt entsprechende Kenntnisse, und es sollte ein Verständnis für Problemlagen vorliegen. In Anlehnung an Kohlbergs Moralstufen analysiert Scherb fünf Reflexivitätsebenen, die für die politische Urteilsbildung, jedoch m. E. auch für das Themenfeld der Schülermitverantwortung relevant sind:

- ‚Die anderen sehen!‘,
- ‚Das Ganze sehen!‘,
- ‚Das System sehen!‘,
- ‚Die Urteilstkriterien überdenken!‘ und
- ‚Sich selbst sehen!‘ (vgl. Scherb 2005, 278 ff).

Analog zum Bildungsplan (vgl. BPL-SfG 2009, 186) und subsumiert unter den Reflexionsebenen geht es um die Fähigkeiten und Bereitschaft,

- die rechtlichen Aspekte von Schülermitverantwortung und Verfahrensabläufe zu kennen,
- ein Mehrheitsprinzip kennenzulernen und anzuerkennen,
- sich aufgrund von Urteilsbildung entscheiden zu können,
- kooperieren zu können,
- die eigene Meinung zu formulieren und zu vertreten,
- sich für Schulthemen zu interessieren,
- in Zusammenhängen denken zu können,
- Widersprüche auszuhalten,
- Frustration auszuhalten und verarbeiten zu können,
- Konflikte austragen zu können,
- Kritik zu üben und auszuhalten,
- sich Informationen einzuholen und diese kritisch zu bewerten.

Um in diesem Kontext mitwirken zu können, müssen Schülervertreter darüber hinaus über kommunikative Fähigkeiten verfügen. Die Fähigkeit zur Kommunikation beschränkt sich bei der Schülerschaft mit geistiger Behinderung nicht ausschließlich auf den Vorgang des Sprechens; mitgedacht bei Kommunikation sind auch technische Hilfsmittel der Sprachunterstützung (Alphatalker, Powertalker etc.). Fertigkeiten wie Lesen und Schreiben

können werden nicht unbedingt vorausgesetzt; hier kann auf Assistenz zurückgegriffen werden.

4.1.3 Lernvoraussetzung bezogen auf die Fähigkeit zur Solidarität

Während vor allem Selbstbestimmung sowie Mitbestimmung in der Geistigbehindertenpädagogik häufig dargestellt und beide Begriffe definiert werden, wurde der Begriff der Solidaritätsfähigkeit von Schülern mit geistiger Behinderung meines Wissens nicht diskutiert und wird daher im Folgenden näher ausgeführt. Die angegebenen Quellen setzen sich mit einem Solidaritätsbegriff auseinander, der die Situation von Menschen mit geistiger Behinderung nicht explizit berücksichtigt. Im Verlauf des folgenden Abschnittes werden die Aussagen aber auf diesen Personenkreis übertragen.

Solidarität als Terminus steht als Grundlage für demokratisches Handeln. Damit bewegt sich der Begriff im Spannungsfeld zwischen gemeinsamen Interessen und Verantwortung füreinander. Insbesondere bei Schülermitverantwortung geht es nicht ausschließlich um die Darstellung der eigenen Wahrnehmung und Sichtweise. Mit dem Solidaritätsprinzip sind Normen und Pflichten gegenüber anderen Menschen bzw. der Allgemeinheit impliziert. Der Mensch ist seinem Wesen nach auf Gemeinschaft ausgerichtet und angewiesen; Solidarität baut daher auf das Prinzip der Reziprozität. Demzufolge bedarf es der Interaktion mit anderen Menschen.

Solidarität im allgemeinsten Sinne wird als gesellschaftlicher Zusammenhalt verstanden, die der Idee der Gerechtigkeit zugrunde gelegt wird (vgl. Wildt 1998, 210; Bierhoff / Fetchenhauer 2001b, 10). In Anlehnung an Émile Durkheim (1858-1917) wurde der Begriff im 20. Jahrhundert in die Moralphilosophie übernommen. Neben der Idee der Gerechtigkeit sind Begriffe wie Brüderlichkeit, Sympathie, Menschenliebe, Kooperation, Wohlwollen, Chancengleichheit, Altruismus und Gegenseitigkeit im Solidaritätsbegriff impliziert (vgl. Bayertz 1998b, 11; Bierhoff / Fetchenhauer 2001b, 10; Wildt 1998, 210).

Im Kontext von Schülermitverantwortung definiere ich Solidarität als ein Handlungsmuster bzw. eine Handlungsbereitschaft, welche durch das Gefühl der Verbundenheit und als Vertretungsorgan durch Parteilichkeit bestimmt sind. Danach ist Solidarität nach Bayertz durch folgende Bedingungen geprägt (vgl. Bayertz 1998b, 11f), die auch für Schülermitverantwortung relevant sind:

- Der wechselseitige Zusammenhang zwischen den Mitgliedern einer Gruppe ist nicht nur einfach objektiv gegeben, sondern wird von den Individuen subjektiv für bedeutsam gehalten. Die Mitglieder identifizieren sich mit den Zielen dieser Gruppe und fühlen sich untereinander emotional verbunden. Durch diese Bestimmungen wird aus einer Gruppe eine Gemeinschaft.

- Charakterisierend für eine solche Gemeinschaft ist die Erwartung gegenseitiger Unterstützung im Bedarfsfall wie auch die tatsächliche Bereitschaft zur Unterstützung. Ein solches Engagement muss nicht ausschließlich altruistischer Motivation entspringen, sondern kann als Beitrag zu einem gemeinsamen Ziel verstanden werden; das Engagement kann mit der Erwartung von gegenseitiger Hilfe verbunden sein.
- Die Unterstützung wird in dem Bewusstsein erbracht, dass durch sie wichtige und berechnigte Interessen einer Gruppe gewahrt oder durchgesetzt werden. Die Legitimität einer solchen Gemeinschaft und deren Ziele werden von den Mitgliedern unterstellt.

Um solchen Ansprüchen gerecht zu werden, sind Lernvoraussetzungen nötig, die mit der Fähigkeit zur Solidarität einhergehen. Über welche Voraussetzungen und Fähigkeiten müssen Schülervorteiler dann verfügen? Im Folgenden wird Rückgriff auf die Entwicklungspsychologie genommen und diese mit den Aussagen der Solidaritätsforschung verknüpft.

4.1.3.1 Die Fähigkeit zum empathischen Handeln

Insbesondere durch den Aufgabenbereich der Interessenswahrnehmung ist die Fähigkeit zum empathischen Handeln gefordert.

Empathie gilt als entscheidendes Motiv und als Grundlage für das auf Gemeinsamkeiten beruhende Zusammengehörigkeitsgefühl. Dabei ist die Empathiefähigkeit für das Solidarverhalten der einzelnen Mitglieder untereinander genauso relevant wie für den Zusammenhalt der ganzen Gruppe (vgl. Thome 1998, 238f). Empathie schließt dabei nichtwillentliche Gefühle der Sympathie und des Mitgefühls für andere mit ein (vgl. Bierhoff / Küpper 1998, 277). Als emotionaler Zustand geht es um das stellvertretende Erleben von Gefühlen einer anderen Person sowie darum, die eigenen Gefühle zu erkennen und angemessen zu reagieren. Empathie enthält nach dieser Begriffsbestimmung sowohl kognitive als auch emotionale Anteile (vgl. Bierhoff 2002, 158f). In einer vierstufigen Entwicklungsbeschreibung von Empathie geht Hoffman (1978) davon aus, dass es Kindern in der letzten Phase des Entwicklungsmodells aufgrund begrifflicher Generalisierung gelingt, über die aktuelle Situation hinaus sich das Schicksal einer anderen Person zu verdeutlichen. Diese Phase ist mit Beginn des achten Lebensjahres erreicht und geprägt durch die Entstehung des Selbstbildes und die Wahrnehmung der Identität einer Person (vgl. Hoffman 1978, zit. n. Bierhoff 2000, 87). Hierin findet sich die beschriebene subjektive Ich-Identität bzgl. der Selbstbestimmung wieder (vgl. Abs. 4.1.1).

Partikulare Gemeinsamkeiten und Zugehörigkeitsgefühle korrelieren wiederum mit dem Niveau der moralisch-kognitiven Entwicklungsstufe (vgl. Thome 1998, 249).

4.1.3.2 Die Fähigkeit zur Perspektiven- und Rollenübernahme

Neben der Fähigkeit zur Empathie ist bei Solidarverhalten die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme besonders relevant. Insbesondere diese Fähigkeit – das Sich-hinein-versetzen-können in Gedanken, Intentionen und Motive einer anderen Person – verlangt eine sozial-kognitive Voraussetzung (vgl. Bierhoff 2000, 86; Bierhoff 2002, 158). Perspektiven- und Rollenübernahme sind eine der wesentlichsten Voraussetzungen für das Amt des Schülervertreters, da sich doch der Aufgabenbereich auf die Vertretung von Schülern und deren Anliegen bezieht. Es geht hier nicht ausschließlich um die Darstellung der eigenen Wahrnehmung und Sichtweise, sondern auch um die Anliegen und um die Perspektive anderer Schüler.

Perspektivenübernahme wird in diesem Zusammenhang als psychischer Zustand und Prozess verstanden, der das Denken, Fühlen oder Wollen einer anderen Person zu verstehen ermöglicht. Die Situationsgebundenheit des Handelns wird erkannt, um daraus entsprechende Schlussfolgerungen zu ziehen (vgl. Silbereisen / Ahnert 2002, 597). In der Entwicklungspsychologie nach Piaget ist diese Phase in dem konkret-operatorischen Stadium (7-11 Jahre) einzuordnen. Dieses Stadium ist gekennzeichnet durch den Begriff Operationen, die einen wichtigen Teil der geistigen Werkzeuge des Menschen darstellen (vgl. Piaget / Inhelder 1972, 128; Montada 2002a, 427). Unter Operationen versteht Piaget verinnerlichte, reversible Handlungen, die miteinander zu einem System koordiniert sind (vgl. Piaget 1995, 33; Kesselring 1999, 129). Jedoch bezieht sich zu Beginn der Phase das Denken des Kindes nach wie vor auf reale Gegenstände und Situationen und auf erlebte und damit auf vorstellbare Handlungen. Das Kind erwirbt in dieser Phase erste Formen des logischen Denkens (vgl. Flammer 2009, 146; Montada 2002a, 427f). Durch die nun verfügbaren Operationen verlieren sich die egozentrischen Eigenschaften. Die Überwindung des Egozentrismus in der Wahrnehmung und in sozialen Interaktionen wird im Alter zwischen sieben oder acht Jahren durch die zunehmende Ausbildung von Fähigkeiten zur Perspektiven- und Rollenübernahme möglich. Das Kind erlangt über Erfahrung und Meinungsaustausch zunehmend mehr die Fähigkeit, die Perspektive anderer zu erkennen und sich in seinem eigenen Handeln und Reden auf die Verständnismöglichkeiten des anderen einzustellen (vgl. Kesselring 1999, 132, 160; Montada 2002a, 422). Das Denken in dieser Phase besitzt die Eigenschaft der Reversibilität, indem konkrete Operationen gedanklich umgekehrt werden können. Das Verhalten des Kindes orientiert sich nun an moralischen Gefühlen, es besteht eine zunehmende Unabhängigkeit vom unbedingten Gehorsam gegenüber Regeln (vgl. Piaget 1995, 35). Das Gerechtigkeitsdenken als Ergebnis von gegenseitigem Respekt und Reziprozität überwiegt den Gehorsam und erhält erste normative Gültigkeit (vgl. Piaget / Inhelder 1972, 128f; Piaget 1995, 118).

Die dafür notwendige soziale Kognition versteht sich in diesem Sinne als bleibendes Wissen über psychische Vorgänge von Menschen und die Welt sozialer Geschehnisse. Über den intellektuellen Leistungsbereich hinaus handelt es sich um einen akuten Prozess des Verstehens von Menschen, ihrer Beziehungen sowie von sozialen Gruppen und Institutionen, an denen Menschen teilhaben (vgl. Silbereisen / Ahnert 2002, 590). Unterschieden wird hier zwischen kognitiver und emotionaler Perspektivenübernahme.

Erst im Grundschulalter ist es Kindern möglich, eine kognitive Perspektivenübernahme bewältigen zu können (vgl. Le Mare / Rubin 1985, zit. n. Silbereisen / Ahnert 2002, 598). Es setzt das Verständnis der eigenen Rolle und der Rolle des Gegenübers voraus (vgl. Silbereisen / Ahnert 2002, 600). Diese betrifft das Erschließen des Denkens unter Berücksichtigung der Informationsverarbeitung (vgl. a.a.O., 598).

Die Fähigkeit der emotionalen Perspektivenübernahme wurde entgegen Piagets Annahmen altersmäßig nach unten korrigiert. So wurde bei Untersuchungen (theory of mind) nachgewiesen, dass bereits Vorschulkinder sich durchaus in andere Kinder hineinversetzen und aus dem Blickwinkel eines Anderen die Welt betrachten können (vgl. Flammer 2009, 167; Mietzel 2002, 193). Kinder in diesem Alter lesen das Gefühlserleben nicht mehr nur über den Gesichtsausdruck, sondern berücksichtigen zusätzliche Ereignisse in ihrem Umfeld. Diese Aussage steht im Gegensatz zu Piaget, der noch davon überzeugt war, dass Kinder auf der vor-operationalen Ebene nicht in der Lage sind, sich schlussfolgerndes Denken zu erschließen. Die Entwicklungspsychologie wertet heute die Perspektivenübernahme als Grau- oder Übergangsbereich zwischen der vor- und der konkret-operatorischen Phase (vgl. Flammer 2009, 167).

4.1.3.3 Die Fähigkeit zum moralischen Handeln

Auf den direkten Zusammenhang von Moral und dem Prinzip der Solidarität weist insbesondere Habermas hin (1995, 232ff); ähnliche Zusammenhänge sind aus Sicht der Philosophie bei Frankena (1995, 210ff) mit dem Prinzip der Wohltätigkeit beschrieben.

So sind moralische Normen sowohl Standards als auch Richtlinien für die Bewertung des eigenen und fremden Verhaltens. Zentral für die Bewertung sind Urteile über die Verantwortlichkeit der Akteure, die ein Zulassen des „Anders-Handeln-Könnens“ erfordern (vgl. Montada 2002b, 633).

Moralische Entwicklung ist keine sukzessive Verinnerlichung vorgegebener gesellschaftlicher Erwartungen, sondern unterliegt im Entwicklungsverlauf grundlegenden qualitativen Veränderungen und Reorganisationsprozessen von Denk- und Handlungsstrukturen. Diese führen zu Veränderungen, die zur Überwindung interner Widersprüche im moralischen Denken führen. Aufbauend auf Piagets Grundgedanken zeigt Kohlberg damit auf, dass Moral nicht nur auf ihre affektive Seite festgelegt werden kann, sondern auch einen kognitiven bzw.

Fähigkeitsaspekt aufweist (vgl. Lind 2009, 46). Affektive Bindungen an moralische Ideale und Prinzipien bilden aber die Voraussetzung für eine entwickelte Moralität. Diese Grundaussagen scheinen besonders relevant für eine Schülermitverantwortung zu sein, denn durch die Selbstbindung an eigene moralische Ideale begründen sich wichtige demokratische Fähigkeiten, wie sie in dieser Arbeit als Lernvoraussetzung unter den Aspekten Selbstbestimmung und Mitbestimmung benannt wurden.

Moral darf jedoch nicht auf Ideale und Werthaltungen im Bereich des Denkens beschränkt bleiben; erst durch Handeln manifestiert sich moralisches Verhalten (vgl. a.a.O., 47). Kohlberg führt hier den Begriff der moralischen Urteilsfähigkeit ein und definiert ihn als:

„das Vermögen, Entscheidungen und Urteil zu treffen, die moralisch sind, das heißt, auf inneren Prinzipien beruhend und in Übereinstimmung mit diesen Urteilen zu handeln“ (Kohlberg 1964, zit. n. Lind 2009, 46).

Diese Definition verweist auf das moralische Verhalten als einen Akt, der äußerlich mit sozialen Konventionen und Normen übereinstimmt. Nicht durch Zwang, sondern durch den freien Willen werden Normen und Werte zum Teil des moralischen Selbst. Das Verhalten wird zu einem selbstgewählten, autonomen Handeln und zum eigenen Wollen; sie stehen als Wertüberzeugungen im Vordergrund (vgl. Montada 2002b, 628).

Moralische Urteilsfähigkeit basiert daher auf einem individuellen und auf einem sozial-kommunikativen Prinzip. Das sozial-kommunikative Prinzip weist wiederum auf Teilprozesse der Sozialisation hin, die u. a. über die Normvermittlung durch familiäre Sozialisation, durch Identifikation und Beobachtung von Vorbildern oder durch Peergruppen beeinflusst werden (vgl. a.a.O., 623ff).

Weiterhin relevant für eine solidarische Handlung ist die Einsicht einer persönlichen Verantwortlichkeit sowie die Fähigkeit einer bewussten Willensentscheidung (vgl. Bierhoff 2004, 569ff), die wiederum in dieser Arbeit als subjektive Identität ausgewiesen wird.

„Da moralisches Denken natürlich auch Denken ist, hängt ein fortgeschrittenes moralisches Denken von einem fortgeschrittenen logischen Denken ab. Es besteht eine Parallelität zwischen der logischen Stufe eines Individuums und seiner Moralstufe“ (Kohlberg 1976, 124).

In diesem Sinne ist eine Fähigkeit zur Moral ohne die kognitive Entwicklung des Schülervertreters nicht denkbar.

Aufgabe der Schule ist es, einen Zusammenhang von emotionalem, aktiv-handelndem und kognitivem Lernen zu ermöglichen. Zu berücksichtigen ist aber auch ein dialektisches Bedingungsverhältnis zwischen Stufen der Entwicklung des sozialen Verstehens und gleichzeitig gestuften didaktischen Angeboten und Anforderungen, die sich an der jeweils nächsten Entwicklungszone und damit dem nächst höheren Lernniveau orientieren. Neben einem positiven Selbstwertgefühl, sollten die Schüler sich bewusst sein, was sie können und

wo weitere Lernpotenziale bestehen, wo Entwicklungsmöglichkeiten und wo ihre Grenzen liegen (vgl. Klauß 2009, 10).

4.2 Fazit

Die Entwicklungsstufe und entsprechende Entwicklungsschritte müssen m. E. zu einem bestimmten Anteil vollzogen worden sein, damit Schülervertreter dem Aufgabenbereich der Schülermitverantwortung gerecht werden können. Die Schwierigkeit liegt darin, eine genaue Bestimmung zu treffen, welche Schüler den Anforderungen eines Schülervertreters entsprechen. Die ausgeführten Fähigkeitsanforderungen sollten daher bereits bei der Wahlvorbereitung zur Schülervertretung im Unterricht erarbeitet und benannt worden sein, damit die Schüler über eine Entscheidungsgrundlage verfügen können. In diesem Sinne kann die Wahlvorbereitung als Maßnahme für eine gelingende Schülervertretung gewertet werden.

Bedeutend ist für mich auch die Tatsache, dass sich das baden-württembergische Schulgesetz – wie bereits in Kapitel 1 angesprochen – an dem Entwicklungsalter ausrichtet, bei dem Klassensprecher und deren Stellvertreter in Regelschulen ab der fünften Klasse gewählt werden (vgl. § 65 Abs. 1 SchG). In diesem Entwicklungsalter von ca. 10-11 Jahren kann von den in diesem Kapitel beschriebenen Fähigkeitskonglomeraten ausgegangen werden, die für den Aufgabenbereich wesentlich sind. Viele Schüler mit einer geistigen Behinderung werden diese Entwicklungsstufe nicht erreichen können, und deren mitverantwortungsrelevante Grenzen sollten akzeptiert werden. Diese Aussage impliziert Ausgrenzung, die in Zeiten von (ideologisch) geführten Inklusionsdiskussionen befremdlich erscheinen mag – zumal die Ausgrenzung in einem bereits sozial ausgegrenzten Raum, wie sie die Sonderschule darstellt, stattfindet. Anmerken möchte ich an dieser Stelle, dass auch in Regelschulen nicht alle Schüler alles können und daher nur bestimmte Schüler zum Klassensprecher gewählt werden.

Im Weiteren gilt nochmals die Aussage des Schulgesetzes, dass sich Schülermitverantwortung insoweit verwirklichen lässt, wie es die Eigenart und das Bildungsziel der Schule zulassen (§ 70 Abs. 2 SchG und in §1 Abs. 5 der SMV-VO). Die Heterogenität der Schülerschaft mit geistiger Behinderung, die sich bei der Schülervertretung widerspiegelt, bietet in diesem Zusammenhang sowohl Chance als auch Herausforderung. In diesem Kontext müssen Schülermitverantwortung mit den in der jeweiligen Schule angelegten Bildungszielen vor allem von den Schulverantwortlichen diskutiert und Grenzen offen angesprochen werden können. An den Bildungszielen und am Schulprogramm bzw. Schulkonzept kann sich der Aufgabenbereich der Schülervertretung orientieren und im

Weiteren von den gewählten Schülervertretern mit Unterstützung des Verbindungslehrer differenziert festlegen lassen. In Form eines speziellen Aufgabenkataloges für Schülervertreter – der auf die jeweilige Schule und die Bedürfnisse der Schüler ausgerichtet ist – und mit einer guten Vorbereitung auf die Wahl zur Schülervertretung lassen sich auf unterrichtlicher Ebene analog zum Bildungsplan gezielte Vorbereitungen treffen. Unterrichtseinheiten dazu und methodisch-didaktische Überlegungen sind ausführlich in Schlummer / Schütte (2006, 53ff) beschrieben und werden an dieser Stelle nicht thematisiert. Wenngleich der Lernprozess in dem Kapitel angeklungen ist, welcher ein Lernen von Schülermitverantwortung ermöglicht, ist zu berücksichtigen, dass sich die Schülervertretung als ein auf max. zwei Jahre gewähltes Gremium zusammensetzt und aus unterschiedlichen Klassen und Stufen kommt. Zum einen entsteht durch den Zweijahreszyklus in der Regel eine natürliche Fluktuation der Schülervertreter – ein ständiger Neuanfang mit neuen Schülern ist vorprogrammiert. Zum anderen werden Schüler unterschiedlichen Alters und mit unterschiedlichen Kenntnis- und Entwicklungsständen in dem Gremium zusammengeführt. Die zum Teil recht unterschiedlichen Erfahrungen der Schüler müssen berücksichtigt werden. Wenn den subjektiven Interessen der Schüler entsprochen, die Erfahrungswelt des Einzelnen als ein individuelles Entwicklungsfeld einbezogen und durch gezielte Differenzierung und Aufgabenteilung gefordert werden soll, müssen dem Verbindungslehrer die Schülervertreter bekannt sein. Dies ist – je nach Größe der Schule – nicht immer gegeben. In diesem Sinne könnten sich teambildende Maßnahmen als förderlich erweisen, die den Zusammenhalt und damit eine gute Arbeit der Schülervertretung fördern. Diese Faktoren erheben einen hohen professionellen Anspruch an den Verbindungslehrer. Das Erlernen und die Ausübung von mitwirkungsrelevanten Fähigkeiten hängen im Wesentlichen von den Fähigkeiten und der Professionalität des Verbindungslehrers ab. Auf dessen besondere Relevanz und seine Situation als Akteur im Mitwirkungsfeld geht das nächste Kapitel ein.

5. Der Verbindungslehrer und sein professionelles Handeln

Das vorhergehende Kapitel betrachtete den Anspruch von Schülermitverantwortung besonders hinsichtlich der Lernvoraussetzungen der Schülervertreter. Konstatiert wurde dabei auch der Auftrag der Schule, angelegte Fähigkeiten der Schülervertreter im Sinne von Befähigung zu festigen und zu erweitern. Insbesondere Schülervertreter mit geistiger Behinderung sind hier auf besonderen Unterstützungsbedarf angewiesen. Aus dieser Notwendigkeit heraus ist vom Schulgesetz vorgesehen, dass der Schülerrat – je nach Größe der Schule und des Unterstützungsbedarfs der Schülervertreter – einen oder mehrere, höchstens jedoch drei Verbindungslehrer mit deren Einverständnis (§ 68 Abs. 1 SchG in Verbindung mit §§ 16, 17 SMV-VO) wählt. Der Person des Verbindungslehrers und ihrer Unterstützung in der Binnenstruktur des Gremiums kommt daher eine besondere Bedeutung zu: Als direkte Kontaktperson der Schülervertretung obliegt ihr für eine gelingende Schülermitverantwortung ein bedeutender Anteil an Mitverantwortung. Für das Gelingen von Partizipation und Mitwirkung in Form eines selbstbestimmenden, mitbestimmenden und solidarischen Gremiums beinhaltet die Aufgabe der Begleitung, Erfahrungs- und Handlungsfelder anzubieten, in denen die Schülervertreter lernen, Verantwortung in unterschiedlichen Bereichen zu übernehmen. Davon hängt es u. a. ab, in welchem Umfang es den Schülervertretern gelingt, ihre Interessen, Rechte und Pflichten wahrzunehmen, zu artikulieren und durchzusetzen. Eine solche Hinführung erfordert ein hohes Maß an professionellem Können und Wissen sowie den entsprechenden Umgang mit der eigenen Rolle und Funktion des Verbindungslehrers. Die Voraussetzung und Grundlage für die Unterstützung des Gremiums ist demnach sein professionelles Handeln. Daran schließt sich die Frage an, über welches Handlungsrepertoire und -wissen der Verbindungslehrer verfügen muss, damit das Gremium in die Lage versetzt wird, wirkungsvoll Schülermitverantwortung zu praktizieren. Es ergeben sich weitere Aspekte und relevante Maßnahmen zur Umsetzung von Schülermitverantwortung, die aus dieser Problematisierung abgeleitet werden.

Zur Vorgehensweise

Vor dem Hintergrund der Heterogenität der Schülerschaft in Schulen für Geistigbehinderte wird die Unterstützung je nach individueller Ausgangslage der Schülervertreter und dem speziellen Profil der Schule in der konkreten Umsetzung unterschiedlich festgelegt sein und der Unterstützungsbedarf verschieden ausfallen. Die daraus bedingte differenzierte

Herangehensweise bei der Begleitung und Unterstützung bestimmt in ihrer Vielschichtigkeit das professionelle Handeln.

Zunächst werden professionstheoretische Überlegungen einbezogen. Das Aufzeigen professionstheoretischer Grundlagen ist für das Handeln des Verbindungslehrers erforderlich, denn der Verbindungslehrer muss letztlich reflexiv beleuchten können, welche Möglichkeiten und Grenzen in seiner Rolle als Verbindungslehrer gegeben sind. Weiterhin bedarf es umfassender Kenntnisse, um dem Schülergremium professionell zur Seite stehen zu können. Um das breite Spektrum des Könnens abzugleichen, werden das kompetenztheoretische, das strukturtheoretische und das berufsbiografische Professionsmodell skizziert.

Zu berücksichtigen gilt aber auch: Die Situation des Verbindungslehrers setzt sich aus einem Geflecht zusammen, welches nicht ausschließlich von der Person des Verbindungslehrers, seiner Motivation, dem Umsetzungsvermögen und der Fachlichkeit abhängt. Darüber hinaus wird die Situation durch die schulgesetzliche Vorgabe, durch den Aufgabenbereich, durch die Funktion und durch die Rolle determiniert. Diese Aspekte können mit verschiedenen Antinomien verknüpft sein und damit die Begleitung der Schülervertretung im Rahmen des Systems der Schule tangieren. Diese Konnotation – die durchaus Diskrepanzen und Spannungsfelder enthalten kann – bestimmt das Handeln und das professionelle Verständnis des Verbindungslehrers auf der Umsetzungsebene. In diesem Sinne besteht professionelles Handeln des Verbindungslehrers aus einem Handlungsrepertoire, welches die Besonderheiten einer Gremienarbeit im sonderpädagogischen Kontext, die gesetzgeberischen und institutionellen Rahmenbedingungen, aber auch die Person des Verbindungslehrers berücksichtigen muss.

Daher wird im Weiteren Bezug genommen auf:

- die schulrechtlichen Vorgaben, die mit dem Amt eines Verbindungslehrers verknüpft sind, und
- die Funktion des Verbindungslehrers.

Die Funktion des Verbindungslehrers sowie der formelle Teil des Aufgabenbereiches werden von der schulrechtlichen Vorgabe determiniert. Der Fokus auf den informellen Teil des Aufgabenbereiches hingegen bezieht bei der konkreten Umsetzung die Interaktions- und Beziehungsebene mit ein und gestaltet sich gremienabhängig. Insbesondere die aus dem Schulgesetz und den Verordnungen festgelegte Gelenkfunktion des Verbindungslehrers manifestiert in sich Differenzen und Unklarheiten. Diese diffusen Anteile werden außerhalb der schulgesetzlichen Vorgabe angezeigt, berühren aber den direkten Kern des Umganges mit dem Gremium innerhalb des Schulsystems.

Daher berücksichtigt das Kapitel

- die Kenntnis über mögliche Rollen, die mit dem Amt verbunden sind bzw. eingenommen oder zugewiesen werden, sowie
- das Aufzeigen der antinomischen Struktur der Unterstützung und
- die Prinzipien als Einstellungs- und Wertgrundlage des Handelns.

Die Theoriebezüge und Literaturangaben in den nachfolgenden Ausführungen finden ihren Ursprung nicht ausschließlich in der gängigen sonderpädagogischen Literatur, sondern sind vorwiegend allgemein-pädagogischen Ursprungs.

5.1 Die Professionalitätsbestimmung des Verbindungslehrers unter Berücksichtigung professionstheoretischer Modelle

Eine konkrete Bestimmung professionellen Handelns des Verbindungslehrers im speziellen Bereich Sonderpädagogik sowie die Zuweisung zu einem professionstheoretischen Modell erweisen sich als außerordentliche Schwierigkeit. Die Gründe hierfür liegen in

- der Heterogenität der Schülerschaft
- der Komplexität und mehrschichtigen Anteile bei der Unterstützung der Schülervvertretung,
- der mangelnden bzw. nicht vorhandenen professionstheoretischen Modelle aus dem Bereich der Sonderpädagogik, die den Kern des Arbeitens als Verbindungslehrer treffen würden.

Vor dem Hintergrund der allgemeinen diskursiven Auseinandersetzung mit dem professionellen Charakter des Lehrerberufes bzw. mit der pädagogischen Professionalität (vgl. Combe / Helsper 2009; Helsper / Tippelt 2011, Oevermann 2009, 70ff; Bastian et al. 2000) und der Zuweisung einer Semi-Professionalität (vgl. Meyer 1997, 35f; Terhart 2011, 203) expliziert Terhart drei Bestimmungsansätze, die m. E. der spezifischen Aufgaben- und Anforderungsstruktur einer Professionalität des Verbindungslehrers am ehesten entsprechen.

Im Folgenden wird skizzenhaft auf den

- kompetenztheoretischen Bestimmungsansatz
- strukturtheoretischen Bestimmungsansatz
- berufsbiografischen Bestimmungsansatz

zurückgegriffen. Die Bestimmungsansätze sind in die weiteren Ausführungen des Kapitels einbezogen.

1. Der kompetenztheoretische Bestimmungsansatz

Die Professionalität des Verbindungslehrers umfasst Kenntnisse der schulrechtlichen Auslegung von Schülermitverantwortung, das Wissen um institutionelle Zusammenhänge und das Wissen um (behinderungsbedingte) Eigenschaften der Schülervertreter. Nicht zuletzt die Einstellung zu seinem Beruf und zur Schülervertretung im Besonderen wird auf die Umsetzung Einfluss nehmen. Professionelles Handeln setzt sich hier aus einem Konglomerat sozialer, personaler, fachlicher und methodischer Kompetenzen zusammen.

An dieser Stelle mag die Diskrepanz zwischen dem auf den Schüler bezogenen Begriff der Fähigkeit und dem nun gewählten Begriff der Kompetenz auffallen. Hier sind die folgenden Erläuterungen für das Verständnis wesentlich.

Über eine möglichst genaue Aufgabenbeschreibung werden nach dem kompetenztheoretischen Bestimmungsansatz Wissensdimensionen und Kompetenzbereiche definiert, die für deren Erfüllung zentral sind. Die Festlegung erfolgt nicht ausschließlich theoretisch-analytisch, sondern auf der Basis empirischer Forschung als nachweisbare fachliche und überfachliche Lernerfolge bei den Schülern. Professionelle Handlungskompetenzen sind dann erreicht, wenn der Lehrer über möglichst hochentwickelte Kompetenzen und über schulrelevante, zweckdienliche Haltungen verfügt. Der Grad professionellen Handelns kann – in Anlehnung an den Bildungsplan mit der Zuweisung von Schülerlernen – sowohl anhand definierter Kompetenzniveaus des Lehrers gemessen werden als auch über Lernerfolge und Lernzuwächse der Schüler. Das Konzept verfolgt die Idee der Steigerbarkeit professionellen Handelns, indem Grade bzw. Stufen beruflicher Kompetenz unterschieden werden können (vgl. Terhart 2011, 207f; Terhart 2010, 91).

Kritisch ist hier zu bemerken, dass Lehrerhandeln in seiner ganzen Bandbreite weder standardisiert noch in eine mechanisch erfolgssichere Technik verwandelt werden kann (vgl. Terhart 2011, 207f; Terhart 2010, 91f). Wenngleich auf den Zusammenhang der Kontingenz zwischen dem Unterricht des Lehrers und dem Lernen des Schülers hingewiesen wird (vgl. Lipowsky 2006, 47ff), kann m. E. ebenso von einer individuellen Leistung des Schülers ausgegangen werden – es ist der Schüler selbst, der über Lernzuwachs entscheidet. Terhart verweist darauf, dass der kompetenztheoretische Ansatz hier der Kontroverse der Nachweisbarkeit erliegt und nach diesem Ansatz der Lernerfolg des Schülers auf die Kompetenzen des Lehrers zurückzuführen sei (vgl. Terhart 2011, 207f). Professionelles Handeln ausschließlich auf das Kompetenzmodell zu reduzieren, greift daher für die Arbeit des (Verbindungs-)Lehrers zu kurz – eine Definition der Professionalität eines Verbindungslehrers kann weder eindeutig noch ausschließlich methodischen, personalen, fachlichen und sozialen Kompetenzen zugewiesen werden, sondern weist weitere Aspekte aus, die es zu bedenken gilt. In diesem Sinne umfasst die Begleitung des Gremiums

affektive Anteile, die jedoch aus pädagogisch diffusen und wenig überprüfbaren Einstellungen und Fähigkeiten bestehen.

2. Der strukturtheoretische Bestimmungsansatz

Im Gegensatz zum kompetenztheoretischen Ansatz, der die Erlangung von Wissensdimensionen fokussiert, geht der strukturtheoretische Ansatz von der reflexiven Erschließung antinomischer Grundstrukturen aus. Die Aussage des Modells ist, dass die grundlegenden beruflichen Anforderungen in sich als widersprüchlich gelten.

Zurückzuführen sind die Widersprüchlichkeiten auf eine historisch gewachsene spezifische Institutionalisierung des Lernens und Lehrens in einem staatlich verordneten Schulsystem mit einer gesetzlich verankerten Schulpflicht (vgl. Helsper 2009, 529). Die Lehrer stehen vor einem komplexen Bündel von Aufgaben, deren einzelne Elemente eine antinomische Struktur aufweisen. Die Antinomien stellen hierbei einander widersprechende Anforderungen dar – sie sind gleichermaßen relevant und erheben Anspruch auf Gültigkeit. Vor diesem Hintergrund zeigt sich Professionalität als Fähigkeit, die Dilemmata und Antinomien im Alltag sachgerecht handhaben zu können. Das pädagogische Handeln wird als professionelles Handeln mit den eigenen Handlungsdilemmata verstanden (vgl. Helsper 2009, 529; Wimmer 2009, 429). Insbesondere die selbstkritische und reflektierende Auseinandersetzung mit dem eigenen Handeln ist der zentrale Faktor für die (Weiter-)Entwicklung professioneller Fähigkeiten (vgl. Terhart 2011, 206f; Terhart 2010, 92f; Oevermann 2009, 105ff; Wimmer 2009, 404ff).

Der strukturtheoretische Ansatz erhält seine besondere Relevanz durch die Gelenkfunktion des Verbindungslehrers und der damit verbundenen (möglichen) Rollendiffusion, deren bestimmendes Merkmal die Ungewissheit gegenüber dem Amt ist. Die Bedeutung des strukturtheoretischen Bestimmungsansatzes hinsichtlich der Antinomien und des professionellen Umgangs damit wird daher an späterer Stelle gesondert ausgeführt.

3. Der berufsbiografische Bestimmungsansatz

Der Ansatz zeigt eine starke Affinität zum kompetenztheoretischen Ansatz. Dabei stehen die Prozesse des allmählichen Kompetenzerwerbs über eine berufsbiografische Zugangsweise im Mittelpunkt. „Professionalität kann und sollte sich berufsbiografisch entwickeln“ (Terhart 2010, 93f). Unter diesem Aspekt fließt die Übernahme des beruflichen Habitus genauso mit ein wie der berufliche Werdegang und die Verknüpfung von privatem Lebenslauf und beruflicher Karriere. Der Ansatz entspricht dem Einbezug einer stärker individualisierten und zugleich einer lebensgeschichtlich-dynamischen Herangehensweise, bei der Erfahrungen, kritische Lebensereignisse, Karrieremuster und Belastungserfahrungen bzw. Bewältigungsstrategien Berücksichtigung finden. Es vollziehen sich in der Berufsbiografie

ständige Entwicklungsprozesse, bei denen eine Unterscheidung zwischen gelungener und misslungener sowie problematischer Entwicklung begründet getroffen wird. In diesem Sinne versteht die berufsbiografische Zugangsweise Profession als ein „Entwicklungsproblem“ (Terhart 2010, 93; Bauer 2000, 62). Erst vor diesem Hintergrund lassen sich Konzepte zum Aufbau und eine das Berufsleben durchziehende Kompetenzentwicklung entwerfen – mit dem Ziel einer adäquaten Unterstützung bei Belastung und Überforderung (vgl. Terhart 2010, 93).

Ein ähnliches Modell verweist in Korrespondenz mit dem berufsbiografischen Ansatz auf das ‚professionelle Selbst‘ (vgl. Bauer 2000, 64ff). Auch hier wird von der individuellen Ebene ausgegangen, die als Schnittstelle zwischen Individuum und Kollektiv auftritt (vgl. a.a.O., 61f). Das ‚professionelle Selbst‘ entsteht durch den Prozess und aus dem Versuch einer Balance zwischen „pädagogischen Werten und Zielen, subjektiven Motiven und persönlichen Kompetenzen“ einerseits und den Erwartungen eines „vorgestellten kritischen Beobachters“ andererseits (a.a.O., 64). Dem ‚professionellen Selbst‘ wird ein steuerndes Bewusstsein hinsichtlich seiner eigenen Entwicklung zugesprochen, indem eigene Ziele gesetzt sowie Fachwissen, Wahrnehmungen und Rückmeldungen miteinander verknüpft und auf diese Weise durch seine Handlungen für andere sichtbar werden. Durch die Realitätserfahrungen können internalisierte Idealvorstellungen revidiert werden. Supervision, Praxis und Trainings unterstützen den Professionellen dabei, die Berufsrolle sowie eigene Stärken und Schwächen kritisch zu überprüfen und darüber Handlungsalternativen zu entwickeln (vgl. a.a.O., 65).

Der berufsbiografische Bestimmungsansatz (und im Folgenden inkludiert der Ansatz des ‚professionellen Selbst‘) bildet durch seine dynamische Entwicklungsperspektive eine verbindende Klammer zwischen dem kompetenztheoretischen und dem strukturtheoretischen Bestimmungsansatz (vgl. Terhart 2011, 208f).

Das Verhältnis der drei Ansätze zueinander ist teilweise nicht-berührend, teilweise direkt-konfrontativ, teilweise inhaltlich kongruent und sich ergänzend (vgl. Terhart 2011, 216; Terhart 2010, 94). Alle drei Ansätze enthalten jeweils unterschiedlich geprägte normative Vorstellungen darüber, was professionelles Handeln bedeutet. Auch werden entwicklungsfördernde Professionalisierungsfaktoren jeweils anders definiert: Als berufliche Erfahrungsbildung, Fortbildung, Training, kollegiale Zusammenarbeit, Selbstreflexion oder eine Mischung aus allen Faktoren (vgl. Terhart 2011, 216). Um der Komplexität des professionellen Handelns des Verbindungslehrers zu entsprechen – und um daraus entsprechende Maßnahmen zur Umsetzung von Schülermitverantwortung ableiten zu können –, fließen die Aussagen bzw. Aspekte aller drei Bestimmungsansätze als Zuweisung in die nachfolgenden Ausführungen ein.

5.2 Der Aufgabenbereich des Verbindungslehrers

Das weitere Vorgehen bezieht sich auf die Betrachtung des gesetzlich definierten Aufgabenbereiches und auf dessen Erweiterung durch die von der Schülervvertretung freiwillig gestellten Aufgaben. Der Aufgabenbereich beruht auf zwei Ebenen:

- die formelle Ebene, wie sie in dem Schulgesetz und den Verordnungen beschrieben und festgelegt ist, und
- die informelle Ebene, die sich aus dem Begleitungsbedarf des Gremiums und der daraus abzuleitenden Aufgabenzuteilung ergibt.

Die informelle Ebene beschreibt vor allem die Interaktions- und Beziehungsform zwischen Verbindungslehrer und Schülerrat sowie zwischen den anderen involvierten Bezugsgruppen. Unterschiedliche Auslegungs- und Deutungsmöglichkeiten hinsichtlich der Funktion, des Aufgabenspektrums und der Rollenübernahme können Spannungen oder mögliche Konflikte erzeugen.

Die schulgesetzliche Vorgabe hinsichtlich der Unterstützung des Verbindungslehrers unterscheidet nicht nach allgemeinbildenden Schulen und Sonderschulen. Eine Spezifizierung vollzieht sich auf der Umsetzungsebene.

Die folgenden Abschnitte zeigen die verschiedenen Ebenen hinsichtlich des Aufgabenbereiches auf und diskutieren dessen Spannungsfelder.

Die nachfolgende Beschreibung der gesetzlichen Ausgangsposition fokussiert ausschließlich das Amt des Verbindungslehrers, schulgesetzliche Vorgaben betreffs der Schülervvertreter wurden in Kapitel 1 ausführlich dargestellt. Es handelt sich bei diesem Abschnitt um allgemeine Aussagen, die notwendig sind, um den rechtlichen Rahmen – auch hinsichtlich seiner Kontroversen – abzustecken.

5.2.1 Der Aufgabenbereich auf der gesetzlichen Ebene

Die konkreten Regelungen sind für Verbindungslehrer im Schulgesetz (§ 68 SchG) in Zusammenhang mit der SMV-Verordnung (§ 16 SMV-VO) auf einem mehr oder weniger gesetzlich kaum eindeutig spezifizierten Terrain beschrieben. Schwerpunktmäßig lässt sich der Aufgabenbereich von gesetzgeberischer Seite her in drei wesentlichen Bereichen bestimmen. Er bezieht sich auf die Beratung und die Unterstützung des Gremiums sowie auf Vermittlungsaufgaben zwischen allen am Schulleben beteiligten Personengruppen.

„Die Verbindungslehrer beraten die Schülermitverantwortung, unterstützen sie bei der Erfüllung ihrer Aufgaben und fördern ihre Verbindung zu den Lehrern, dem Schulleiter und den Eltern. Sie können an allen Veranstaltungen der Schülermitverantwortung, insbesondere auch an den Sitzungen der Schülervvertreter beratend teilnehmen“ (§ 68 Abs. 2 SchG).

Die Gesetzgebung sieht weiterhin die Unterstützung bei der Organisation der Wahl vor. Der Verbindungslehrer veranlasst die Wahl der Klassensprecher und der Schülersprecher, wenn

der Schülerrat dazu nicht in der Lage ist (§ 4 Abs. 2 SMV-VO). Eine weitere inhaltliche Unterstützung bezieht sich auf den Tätigkeitsbereich des Schülersprechers bei der Leitung des Schülerrates und seiner Aufgaben (§ 9 SMV-VO).

Mit dem Amt des Verbindungslehrers sind Arbeitsfelder verbunden, die über das übliche Maß an Unterrichtszeit, Unterrichtsvorbereitung und Engagement hinausgehen und im Regelfall eine deutliche Arbeitsmehrbelastung bedeuten. Vorgesehen ist zwar, dass das Amt des Verbindungslehrers als Dienst gilt (§ 16 Abs. 2 SMV-VO), die Definition Dienst wird rechtlich jedoch nicht genau definiert. Es liegt demnach im Ermessen der Schulleitung, entweder einen Deputatsnachlass einzuräumen oder die Wahrnehmung des Amtes im Rahmen der unterrichtsfreien Zeit abzugelten (vgl. Lambert et al. 2013, 13.68). Ergebnisse einer bislang nicht veröffentlichten Studie in Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in Nordrhein-Westfalen lassen einen geringen Anteil an Reduzierung der Unterrichtsstunden für Vertrauenslehrer (so die Bezeichnung in NRW) vermuten. Bei der Studie gaben knapp 20 Prozent der Vertrauenslehrer an (an der Erhebung hatten sich 66 Vertrauenslehrer – VL beteiligt), dass ihnen eine Stundenreduzierung gewährt wird (bei 9 VL: 1 Stunde; bei 4 VL: 0,5 Stunden) (vgl. Schlummer 2011).

Die Mehrarbeit, die durch das Amt des Verbindungslehrers entsteht, umfasst nicht nur regelmäßige Informationsgespräche – vorgesehen sind von rechtlicher Seite monatliche Sitzungen mit dem Schulleiter und dem Schülersprecher (§ 67 Abs. 2 SchG und § 11 Abs. 3 SMV-VO) – sondern auch die Teilnahme an regelmäßigen (meist 14-tägigen) Sitzungen mit dem Gremium. Hierzu muss der Verbindungslehrer – wenn das Gremium dazu in der Lage ist – rechtzeitig eingeladen werden (§ 16 Abs. 4 SMV-VO). Weiterhin ist der Verbindungslehrer bei allgemeinen Angelegenheiten der SMV als beratendes Mitglied der Schulkonferenz anwesend (§ 47 Abs. 9 Satz 6 SchG) und kann darüber hinaus an Sitzungen von außerschulischen Gremien wie dem Landesschülerbeirat oder weiteren, die SMV tangierenden Arbeitskreisen teilnehmen (§§ 69 Abs. 4 SchG und 18 Abs. 3 SMV-VO). Über die Teilnahme an Sitzungen hinaus sieht der Aufgabenbereich der SMV aber auch selbstgestellte Aufgaben vor, die als schulübergreifende Projekte Raum und Zeit in Anspruch nehmen.

Um die Aufgaben erfüllen zu können, bezieht sich die SMV-Verordnung unter § 16 Abs. 2 SMV-VO daher auf eine Generalklausel, wonach der Verbindungslehrer von allen am Schulleben Beteiligten, ausdrücklich von dem Schulleiter und den übrigen Lehrern, tatkräftig unterstützt werden soll. Bezieht man einen erhöhten Unterstützungsbedarf von Schülern mit einer geistigen Behinderung mit ein und wird die Fülle der Aufgaben mit dem einhergehenden Zeitaufwand betrachtet, scheint die Begleitung des Gremiums durch mindestens zwei Verbindungslehrer notwendig. Der nötige Zeitaufwand ist von der Schulleitung zu berücksichtigen. Dennoch mag es nicht verwundern, wenn trotz der

gesetzlichen Regelung der Unterstützung durch das Kollegium entsprechend wenige Lehrer motiviert sind, das Arbeitsfeld des Verbindungslehrers zu übernehmen (vgl. Schlummer / Schütte 2006, 150; Palentien / Hurrelmann 2003, 13f; Mauthe / Pfeiffer 1996, 229f).

Eine differenzierte Aufgabenbeschreibung für die Tätigkeit als Verbindungslehrer ist weder im Schulgesetz noch in der SMV-Verordnung zu finden. Der Hintergrund für diese offene Beschreibung ist, dass sich der Wirkungsbereich der Schülermitverantwortung aus der Aufgabe der Schule ergibt und damit in deren Verantwortungsbereich liegt. Wie bereits ausgeführt, hat die Schulkonferenz durch ihre Entscheidungsbefugnis für „allgemeine Angelegenheiten der Schülermitverantwortung“ die Möglichkeit, den gesetzlichen Rahmen näher auszugestalten und auf diese Weise auf die Festlegung von Aufgaben der Schülermitverantwortung Einfluss zu nehmen (§ 47 Abs. 3 Satz 3 SchG). Es besteht aber für den Schülerrat die Möglichkeit, eine Satzung aufzusetzen, in der die Arbeitsfelder und nähere Ausführungen differenzierter beschrieben sind.

„Der Schülerrat erlässt im Rahmen des Schulgesetzes und dieser Verordnung eine Satzung, in der außer den in dieser Verordnung ausdrücklich vorgesehenen Vorschriften nähere Bestimmungen über Aufgaben und Arbeit der Schülermitverantwortung der jeweiligen Schule geregelt werden können (SMV-Satzung). Sie bedarf keiner Bestätigung durch ein Organ der Schule; jedoch ist vor ihrer In-Kraft-Setzung dem Schulleiter und den Verbindungslehrern der Schule sowie der Gesamtlehrerkonferenz und der Schulkonferenz Gelegenheit zur Stellungnahme zu geben“ (§ 1 Abs. 7 SMV-VO).

Wie viele Schulen auf eine eigens verfasste Satzung zurückgreifen können, ist m. W. empirisch nicht belegt.

5.2.2 Der Aufgabenbereich auf der informellen Ebene

Über die gesetzlich-formelle Seite hinaus gibt es ebenfalls für die informelle Seite des Aufgabenbereiches ‚Beratung, Unterstützung und Vermittlung‘ nur wenige Anhaltspunkte – und damit kaum Hilfestellungen für Verbindungslehrer im sonderpädagogischen Bereich (vgl. Schlummer / Schütte 2006, 148). Eine solche allgemeingültig zu beschreiben, stößt auf die Schwierigkeit der Heterogenität des Gremiums sowie des besonderen Profils der jeweiligen Schule. Die Auslegung und die Umsetzung dieser Aufgabenbereiche sind abhängig vom Unterstützungsbedarf der jeweiligen Schülervertretung, von der Person des Verbindungslehrers sowie von der Eingebundenheit und dem partizipativen Selbstverständnis der Schule.

Dieser Umstand zeigt m. E. die Notwendigkeit einer Klärung der drei Aufgabenbereiche Beratung, Unterstützung und Vermittlung, die sich an der jeweiligen Schule ausrichtet und schriftlich fixiert werden sollte.

5.2.2.1 Klärung des Aufgabenbereiches Beratung

Während der Begriff Unterstützung alltagssprachlich verortet ist, erhält der Begriff Beratung als Terminus eher eine professionelle Zuweisung und ist hinsichtlich seiner unterschiedlichen Ansätze als eigenständige Methode in pädagogischen und psychologischen Berufen und Prozessen zu werten (vgl. Diouani-Streek 2011, 16; Nestmann et al. 2007). Der Beratungsbegriff wird in seiner Bedeutung zunächst kontextbezogen definiert und erwächst aus der individuellen Aufgabenzuweisung (vgl. Diouani-Streek 2011, 16). Im Kontext der Beratung einer Schülervvertretung ist weniger von einer klassisch-professionellen Beratungssituation auszugehen, zumal nicht vorausgesetzt werden kann, dass Verbindungslehrer über das Studium oder die Ausbildung hinaus generell über eine entsprechende Beratungsqualifikation verfügen.

Die praktische Ausführung der Beratungstätigkeit des Verbindungslehrers wird sich in der Regel auf Interaktions- und Beziehungsfragen, Fragen zu konkreten Umsetzungsmöglichkeiten oder auf das Aufzeigen verschiedener Sichtweisen beziehen. Eine solche Beratungsform entspricht der Zuweisung einer pädagogischen Beratung im schulischen Umfeld. Diouani-Streek (2011, 19f) verweist in diesem Kontext auf die Form einer halbformalisierten Beratung. Die halbformalisierte Beratung kann im Regelfall der Beratungssituation des Verbindungslehrers zugewiesen werden. Es handelt sich bei dieser Beratungsform um einen Aufgabenbereich, bei dem der Verbindungslehrer zwar in der Rolle eines Professionellen auftritt, aber (in der Regel) über keine fundierte Beratungsqualifikation, wie die eines speziell ausgebildeten Beratungslehrers verfügt. Es wird bei dieser Form der Beratung explizit auf deren Grenzen hingewiesen; durch Identifikation und Verpflichtung gegenüber der Bildungsinstitution Schule kann es zu Rollenkonflikten kommen, die eine Beratung im professionellen Sinne schwer möglich werden lassen (vgl. a.a.O., 20). Der Blickwinkel eines solchen pädagogisch-systemischen Beratungsansatzes richtet sich darauf, dass mit Hilfe von pädagogisch-kommunikativen Mitteln auf die Eigenkräfte des zu Beratenden eingewirkt wird. Vernooij verweist auf die daraus bedingte Horizonterweiterung und bezieht aktuelle systemstrukturell geprägte Problemsituationen mit ein (vgl. Vernooij 2011, 53). Damit können in Anlehnung an Vernooij m. E. auch generalisierende Merkmale und Handlungsprinzipien der Beratungstätigkeit gegenüber Schülervtretern herausgestellt werden:

- Die Beratungssituation ist von Gleichwertigkeit der Partner geprägt und sollte nicht auf einer Defizithypothese basieren (vgl. a.a.O.). Gleichwertig bedeutet jedoch nicht automatisch, gleichberechtigt zu sein.
- Die Beratungsarbeit kann sich nicht nur auf das Gremium der Schülervvertretung, beziehen, sondern auch auf das schulische Umfeld.

- Ziel ist die Erweiterung der mitwirkungsrelevanten Fähigkeiten von Schülervetretern, um diese zu einer möglichst eigenständigen Lösung des Problems zu befähigen.

Als Grundhaltung und Fähigkeit des Beratens sind unbedingte Wertschätzung (Akzeptanz), einführendes Verstehen (Empathie) und Echtheit (Kongruenz) erforderlich. Diese Anforderungen haben bereits Carl R. Rogers im Zusammenhang mit der nicht-direktiven bzw. personzentrierten Beratung (1972) und Ruth Cohn im Zusammenhang mit der themenzentrierten Interaktion (1975) formuliert (vgl. Schlummer / Schütte 2006, 136). Diese Grundhaltung gilt entsprechend auch für das Aufgabenfeld Unterstützung und Vermittlung.

An dieser Stelle sei Folgendes angemerkt: Obwohl Beratung ein wesentlicher Bestandteil des Erziehungs- und Bildungsauftrages ist – und damit Aufgabe eines jeden Lehrers –, sei in diesem Zusammenhang auf die besondere Ausbildung zum Beratungslehrer verwiesen. Die jeweiligen Curricula der Beratungslehrausbildung sind den einzelnen Regierungspräsidien Baden-Württembergs zugewiesen (vgl. Landesbildungsserver Baden-Württemberg 2012).

5.2.2.2 Klärung des Aufgabenbereiches Unterstützung

Der Aufgabenbereich der Unterstützung vollzieht sich an einem Ort der Begegnung, an dem ein sozial-kommunikativer Prozess stattfindet. Dabei wird eine Wechselbeziehung im Interaktionsprozess jeweils zwischen den Schülervetretern und dem Verbindungslehrer vorausgesetzt. Das Interaktions- und Kommunikationsgeschehen stellt einen wichtigen Faktor zum Gelingen einer erfolgreichen Arbeit dar und setzt Selbstverantwortlichkeit der Beteiligten voraus (vgl. Schlummer / Schütte 2006, 130). Selbstverantwortlichkeit und Selbsttätigkeit der Schülervetreter schließen Unterstützung nicht aus, da es hier explizit um ein Lernfeld von Schülermitverantwortung geht.

Der Großteil der Lernprozesse geschieht zwar im institutionellen Umfeld der Schule, professionelles Handeln des Verbindungslehrers muss sich aber auch den Sozialisationserfahrungen und -bedingungen der Schüler stellen. Sie wirken maßgeblich auf die Lernprozesse ein. Dies soll an dieser Stelle als Exkurs besonders erläutert werden.

Sozialisation definiert sich als ein Prozess, „durch den Individuen im Umgang mit anderen Individuen, Gruppen und Organisationen sozial handlungsfähig werden, in dem sie Normen und Werte der Gesellschaft kennenlernen und teilweise verinnerlichen und zentrale Rollen (z. B. Geschlechts-, Alters- und Berufsrollen) spielen lernen“ (Feldmann 2006, 239). Der Sozialisationsprozess wirkt sich auf kognitive und motorische Fertigkeiten aus (vgl. Gnahn 2007, 34), aber auch auf die Individuation und das Selbstkonzept. Sozialisation vollzieht sich sowohl über das Elternhaus als primäre Sozialisierungsinstanz als auch über sekundäre Sozialisationsprozesse wie sie in der Schule als familienergänzende Institution erfolgen (vgl. Palentien / Hurrelmann 2003, 8). Je nach Prägung beider Sozialisationsinstanzen können sich bestenfalls demokratische Persönlichkeitsmerkmale wie „Toleranz, gegenseitige

Anerkennung, der Wille friedlich zusammen zu leben, Kooperations- und Integrationsfähigkeit, Fairness und die Bereitschaft, sich zu engagieren“ entwickeln (Massing 2002, 172) – Merkmale, die für Schülermitverantwortung ausschlaggebend sind.

Die Sozialisationssituation von Schülern mit geistiger Behinderung nimmt hier insofern einen besonderen Stellenwert ein, da die soziobiografische Zusammensetzung der Schülerschaft im Hinblick auf

- das Geschlechterverhältnis (der Anteil der männlichen Schülerschaft ist deutlich größer),
- die Aspekte der sozialen Lage (Schüler kommen vermehrt aus sozialbenachteiligten Familien),
- die Nationalität (hoher Migrationsanteil)

eine deutliche Abweichung von allgemeinbildenden Schulen zeigt (vgl. Dworschak et al. 2012). Diese soziobiografischen Aspekte – und damit verbunden die Sozialisationsbedingungen – haben nicht nur deutlichen Einfluss auf den Bildungsweg und -erfolg (vgl. Dworschak / Ratz 2012, 27), sondern auch auf das Schülerverhalten und müssen gegebenenfalls auch bei der Begleitung durch den Verbindungslehrer Berücksichtigung finden.

In Anbetracht der besonderen Berücksichtigung von Sozialisationsaspekten vollzieht sich die Unterstützung des Gremiums auf mehreren Ebenen. Grob lässt sich der Aufgabenbereich Unterstützung in drei Bereiche klassifizieren (vgl. Schlummer / Schütte 2006, 143ff):

- die praktische Unterstützung
- die inhaltliche Unterstützung
- die persönlichkeitsbildende Unterstützung

Die praktische Unterstützung

Die praktische Unterstützung wird in diesem Zusammenhang als Tätigkeit definiert, die beispielsweise vor, während und nach der Sitzung gegeben wird. Diese Unterstützungsform kann beim Schriftverkehr, dem Protokollschreiben oder durch die Begleitung bei Fahrten zu Gremiensitzungen oder SMV-relevanten Veranstaltungen erfolgen. Einbezogen sind hier Tätigkeiten und Handlungen, die, wie beim Projekt ‚Schüler helfen Leben‘, eine Mithilfe beim Autowaschen bedeuten können. Je nach institutionellen Voraussetzungen der Schule kann es aber auch die Sicherung oder Belegung eines SV-Raums in der Schule und die Anschaffung der erforderlichen sächlichen Ausstattung bedeuten.

Die inhaltliche Unterstützung

Die Unterstützung ergibt sich im Wesentlichen aus dem Aufgabenbereich von Schülermitverantwortung. Schülervertreter müssen ihre Aufgaben kennen, insofern ist die Vermittlung des Aufgabenkataloges einer Schülervertretung ein wichtiges Unterfangen.

Diesbezüglich kann die Unterstützung daraus bestehen, Abläufe in der Organisation zu strukturieren, die Sitzung zu moderieren, komplexe Texte und Zusammenhänge zu vereinfachen (Leichte Sprache) bzw. vertretungsrelevante Arbeitsschwerpunkte oder Materialien zu erarbeiten. Inhaltliche Unterstützung umfasst auch die Vor- und Nachbereitung von Aktivitäten und Projekten sowie das Einholen und die Weitergabe von Informationen aus der Schulleitung, aus Arbeitsgruppen des Kollegiums und aus Konferenzen, die für die Schülervertretung relevant sind. Hier sind potenziell auch Überschneidungen zur ‚praktischen Unterstützung‘ gegeben. Wesentlich scheint m. E. an dieser Stelle die Installierung einer Satzung, die – wie bereits ausgeführt – die konkreten Inhalte der Schülermitverantwortung und damit einhergehend die Aufgaben des Verbindungslehrers beschreibt. Eingebunden in das Schulgesetz und ausgerichtet auf die individuellen Bedarfe der Schule werden darin die Geschäftsordnung und die konkreten Aufgabenfelder festgelegt.

Die persönlichkeitsbildende Unterstützung

Angesetzt ist die persönlichkeitsbildende Unterstützung als Erziehungs- und Bildungsauftrag für die Förderung eines möglichst eigenverantwortlichen, selbstbestimmten Handelns der Schülervertreter. Es geht um die Aufgabe, Prozesse zur Selbst-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit anzuregen und den Schülervertretern dahingehend Erfahrungs- und Handlungsfelder anzubieten.

In Anlehnung an den Bildungsplan der Schule für Geistigbehinderte geht es um die Vermittlung von Einsichten in demokratische Prozesse, von Rollen, von Beziehungsgestaltungen, von Regeln und Verhaltenserwartungen (BPL-SfG 2009, 178ff). Je nach Voraussetzungen der Schülervertreter sind die Vermittlung von Gesprächstechniken, Konfliktlösungsstrategien, die Förderung und Weiterentwicklung eigener Ideen für Projekte, für das Schulleben und die Qualität von Schule als Konkretisierungen inbegriffen. Diese komplexe Aufgabe verlangt vom Verbindungslehrer zum einen methodische Kenntnisse und zum anderen personale Fähigkeiten.

Die Komplexität der Unterstützungstätigkeit – wie aber auch die der Beratung – macht sowohl Kenntnisse der Gesetzesgrundlage erforderlich – da sie die Basis des Arbeitens der Gremien und damit die Grundlage der Begleitung bilden – als auch Kenntnisse über die Einrichtung selbst und deren Hierarchie- und Organisationsstrukturen. Die Kenntnis über die Person des einzelnen Schülervertreters, deren Behinderungsform und -auswirkung sowie sich daraus ableitende Bildungszusammenhänge verdeutlichen ein hohes professionelles Anforderungsniveau.

5.2.2.3 Klärung des Aufgabenbereiches Vermittlung

Weil die Unterstützung der Schülervertretung als Aufgaben- und Lernfeld die Rücksichtnahme auf andere Personengruppen beinhaltet, geht es bei der Vermittlungstätigkeit um das Aushandeln und um das Abstimmen unterschiedlicher Interessenlagen. Dieses Lernfeld verdeutlicht den demokratischen Ansatz von Schülermitverantwortung, indem es um ein konstruktives Zusammenleben der Schulgemeinschaft und um die Findung gewaltfreier Lösungen von Konflikten geht. Die Komplexität dieser zugewiesenen Aufgabe des Verbindungslehrers ergibt sich einerseits aus dem Lehrauftrag, den Schülervertretern als Lernfeld den richtigen Umgang des Miteinanders zu vermitteln, und andererseits aus der Handlung der Vermittlungstätigkeit selbst. Festzustellen sind bei dem Vermittlungsauftrag mehrere involvierte Personengruppen und Ebenen:

- die Schülervertretung und die einzelnen Mitglieder,
- die Schülgemeinschaft bzw. einzelnen Schüler und das Kollegium, die Schulleitung, Eltern und Schülervertretung,
- die Schülervertretung und das Kollegium,
- die Schülervertretung und die Elternvertreter,
- die Schülervertretung und die Schulleitung.

Da die Vermittlungstätigkeit unmittelbar zur Funktion des Verbindungslehrers gehört und dadurch hinsichtlich einer Gelenkfunktion einen besonderen Stellenwert einnimmt, wird diese im nächsten Abschnitt eingehend erläutert.

5.3 Die Gelenkfunktion des Verbindungslehrers und die Spannungsfelder

Das Amt des Verbindungslehrers ist kein Organ der SMV, sondern hat – wie die Benennung ‚Verbindungs-lehrer‘ vermuten lässt – eine Gelenkfunktion zur Schulleitung, zu den Lehrern und Eltern. In diesem Sinne obliegt dem Amt weder eine Weisungsbefugnis noch ein Abstimmungsrecht (vgl. Lambert et al. 2013, 13.68). Wie in der Einleitung dieses Kapitels aufgezeigt, ist das Wissen um die Gelenkfunktion und der Umgang damit eng an professionelles Handeln verknüpft.

Um die Funktion zunächst bestimmen zu können, wird der Begriff Verbindungslehrer als Terminus in zwei Teile dividiert: In ‚Verbindung‘ und ‚Lehrer‘. Beginnend mit dem Begriff des Lehrers wird auf die ursprüngliche Zielvorgabe verwiesen, die mit dem Schulgesetz einhergeht: Bei Schülermitverantwortung geht es um das Erlernen einer demokratischen Grundhaltung, um damit die Basis für politisches Handeln zu begründen (vgl. Eikel / Diemer 2006, 2). Der Bildungsplan-SfG konkretisiert das Ziel als Erziehungs- und Bildungsauftrag, in

dem es den Schülern ermöglicht werden soll, sich zu mündigen Bürgern zu entwickeln (vgl. BPL-SfG 2009, 183, 187). In der Funktion des Lehrers ist auch der Verbindungslehrer bei der Ausübung des Amtes diesem Bildungsauftrag verpflichtet.

Das Wortteil ‚Verbindung‘ ist eine baden-württembergische Bezeichnung. Die Gesetze der anderen Bundesländer sprechen entweder von Vertrauenslehrer, Verbindungslehrer – wie in Baden-Württemberg – oder von Beratungslehrer. Bei der Interpretation dieser Benennungen könnte von unterschiedlichen Schwerpunkten hinsichtlich des Tätigkeitsfeldes ausgegangen werden, die – in dessen Auslegung – mögliche unterschiedliche Spannungsfelder bei der Begleitung der Schülervertreter implizieren.

Das Aufgabenfeld geht zwar von der Beratung und Unterstützung der Schülervvertretung aus, jedoch werden mit dem Terminus ‚Verbindungs-lehrer‘ die anderen bereits genannten mitwirkungsbeteiligten Personengruppen mit in den Blick genommen. In diesem Sinne hat der Verbindungslehrer die Aufgabe, verbindend und vermittelnd tätig zu sein (vgl. Noack 1996, 33, 70). Da der Verbindungslehrer selbst Teil des Kollegiums ist, eröffnet das Amt dadurch einen direkten Zugang zu Kollegium und Schulleitung (vgl. a.a.O., 70). Hierarchien sind bekannt; der Verbindungslehrer kann sich in den institutionellen Strukturabläufen verhalten. Der Fakt, selbst Teil einer Institution zu sein, zeigt allerdings auch ein besonderes Spannungsfeld auf.

Die Gesetzeslage gibt vor, dass Verbindungslehrer keine Weisungsbefugnis besitzen. Sie sind weder Interessenvertreter der Schülervvertreter noch des Kollegiums – in diesem Sinne ist der Bildungs-und Erziehungsauftrag für Verbindungslehrer ebenso verpflichtend wie die Loyalitätspflicht gegenüber der Schulleitung (vgl. Schlummer / Schütte 2006, 131; Bronner et al. 1989, 113). Diese Aussage macht das Spannungsfeld deutlich und expliziert den bereits eingeführten Begriff ‚Gelenkfunktion‘. Im schlechtesten Falle hätte der Verbindungslehrer eine ‚Sandwichposition‘ und die Rolle eines Puffers. Daraus sich ableitendes professionelles Handeln würde den Fokus auf das Ausbalancieren von verschiedenen Interessen richten. Die Handlung des Verbindungslehrers würde sich auf das ‚Verbinden‘ von möglicherweise unterschiedlichen Meinungen und Positionen der Mitwirkungsbeteiligten ausrichten. In diesem Zusammenhang ist eine Unterscheidung zum Vertrauenslehrer zu konstatieren. Das Wort Vertrauen hat in sich etwas Wertendes. Eine mit Vertrauen besetzte Person vermittelt ein Überzeugt-sein von der Verlässlichkeit – es geht um die Zuverlässigkeit einer Person, die Partei für etwas oder jemanden bezieht. Die Schüler wählen einen Lehrer ihres Vertrauens, der ihnen in Konfliktfällen zur Seite steht (vgl. Noack 1996, 33).

Der Schwerpunkt der Arbeit eines Verbindungslehrers entspricht bei genauer Betrachtung in Zusammenhang mit den zwei Aufgabenbereichen Beratung und Unterstützung dem ‚Zur-Seite-Stehen‘ der Schülervvertreter in der Rolle des Fürsprechers. Inwieweit die Bezeichnung Verbindungslehrer eine eindeutige Positionierung gegenüber Schülervvertretern zulässt oder

ob es sich eher um ein verbindliches Aushandeln und Vermitteln unterschiedlicher Positionen handelt, hängt nicht zuletzt von der Person des Verbindungslehrers ab und dem Beziehungsgefüge der anderen Bezugsgruppen. In diesem Sinne kann der Verbindungslehrer die Ausgangslage und Voraussetzungen für Kommunikation schaffen; die Verantwortung für das Gelingen der Kommunikation liegt aber auch bei den übrigen Mitwirkungsbeteiligten (vgl. a.a.O., 50, 56).

Zu vermuten ist, dass sich im schulischen Alltag das Tätigkeitsfeld eines Verbindungslehrers in den einzelnen Bundesländern zwar nicht grundlegend unterscheidet und die unterschiedliche Benennung im Regelfall keine Auswirkung haben wird. Allein die begriffliche Definition von ‚Vertrauen‘ und ‚Verbindung‘ sowie ‚Beratung‘ unterstreicht unterschiedliche Schwerpunkte.

5.4 Der Umgang mit der Rollendiffusion

Wenn Menschen regelmäßig und in Gruppen interagieren, entstehen Normen und Rollen. Die Rolle wird als Erwartung von den Bezugsgruppen definiert, die an den Inhaber der Position – in diesem Fall der Verbindungslehrer – gerichtet ist. Die Rollen sind Schnittstellen zwischen der Person und dem sozialen System (vgl. Feldmann 2006, 69f).

„Schülerkumpel – Unruhestifter – Mädchen für Alles – Kollegenspitzel – Besserwisser“ (SMV.BW 2012b) ist zwar eine sehr plakative und zugespitzte Formulierung für die Rollenvielfalt des Amtes, aber in der Praxis eine durchaus zutreffende Bezeichnung eines möglichen Rollenmixes. Zum einen ist der Verbindungslehrer Teil des Kollegiums, zum anderen wird das mit der Funktion ausgewiesene Spannungsfeld Einfluss auf die Rolle als Verbindungslehrer haben und auf der Handlungsebene möglicherweise als Diffusion im Umgang mit den Schülervvertretern mitschwingen.

Aus soziologischer Sicht beschreibt Feldmann Rollen aus unterschiedlichen Perspektiven (vgl. Feldmann 2006, 69f). Ich schließe mich Feldmann in Bezug auf eine funktionalistische und eine symbolisch-interaktionistische Rollenperspektive an. Aus der Betrachtung einer funktionalistischen Perspektive kann sich die Rolle des Verbindungslehrers durch die Erwartung an die Funktion des Verbindungslehrers ergeben. Nach der symbolisch-interaktionistischen Perspektive wird die Rolle ausgehandelt und interpretiert. Die berufliche Rolle des Verbindungslehrers beinhaltet eine Vielzahl möglicher Teilrollen, die durch widersprüchliche Erwartungen der verschiedenen Gruppen determiniert sind. Dies kann zu Intra-Rollenkonflikten – als Konflikt innerhalb der Lehrerrolle – und / oder zu Inter-Rollenkonflikten führen. Als Inter-Rollenkonflikt wird die Konfliktform bezeichnet, die einen

Konflikt zwischen zwei Rollen darstellt (z. B. Rolle Verbindungslehrer vs. Rolle Klassenlehrer) (vgl. a.a.O., 71f).

Die Rollen sind in einem Rollensystem eingeordnet und im Mitwirkungsgeschehen auf hauptsächlich drei unmittelbar agierende Bezugsgruppen festgelegt:

- das Gremium Schülersvertretung,
- die Schulleitung,
- das Kollegium,

Prägend und mitentscheidend sind bei der Rollenzuweisung die Faktoren

- Funktion des Verbindungslehrers,
- Aufgabenbereich und
- Verbindlichkeit der gesetzlichen Vorgabe.

Die Bezugsgruppen und Faktoren korrespondieren und beeinflussen sich gegenseitig.

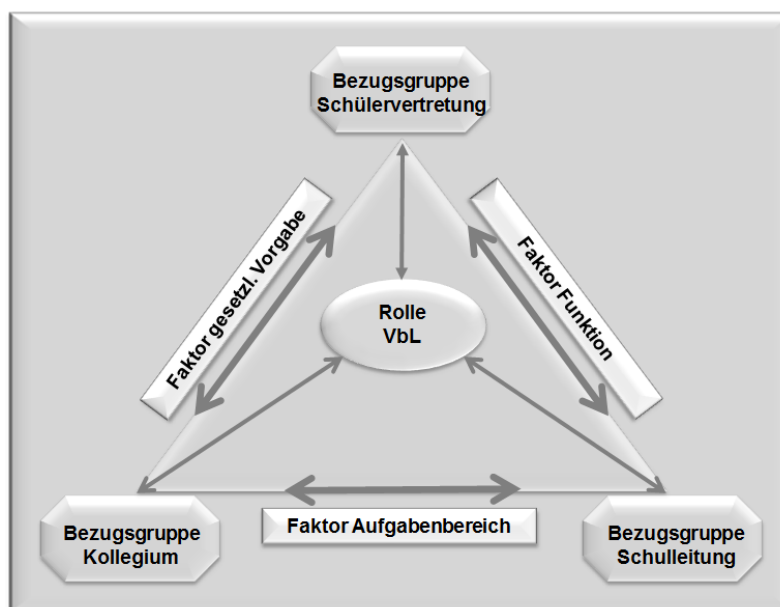


Abb. 7: Rollensystem und -diffusion des Verbindungslehrers

Rollen können vielfältig gestaltet werden; primär werden sie – und damit auch verbundene Verhaltenserwartungen – jedoch von den Bezugsgruppen und -personen definiert.

„Dies steht in einem Spannungsverhältnis zu den professionellen Werten Autonomie, Individualisierung und Selbststeuerung. Moderne Rollenspieler versuchen, ein Gleichgewicht zwischen Rollenidentifikation (Aufgehen in der Rolle) und Rollendistanz (kritische Reflexion, Selbstbeurteilung) zu erreichen“ (Feldmann 2006, 73).

Eine Rollenübernahme ist eng an die Persönlichkeit des Lehrers gekoppelt. Individuelle Merkmale, die Biografie und die gemachten Erfahrungen prägen die Arbeit und nehmen Einfluss auf das Verhältnis zu den Schülersvertretern. Die Begleitung des Gremiums – wie Unterricht auch – ist somit auch immer ein biografisch vermittelter Prozess (vgl. Terhart 2011, 208f; Jank / Meyer 2011, 161), bei dem Menschenbild, Werte, Ziele, Überzeugungen,

motivationale und volitionale Aspekte einfließen. Die Selbstkenntnis, das Selbst-Bewusstsein, die Fähigkeit zur Reflexion sind mit entscheidend für das Verhalten des Verbindungslehrers und bieten Schutz vor einer Rollendiffusion.

Zu konstatieren ist: Wesentlich für das professionelle Arbeiten des Verbindungslehrers ist die Kenntnis über die Rolle und deren Konsequenz. Es geht also darum, sich der Rollen und deren Bedeutung für die Aufgabe als Verbindungslehrer bewusst zu sein und – wenn möglich – zu entscheiden, welche Rolle je nach Situation angemessen ist und welche Konsequenzen sie trägt (vgl. Schlummer / Schütte 2006, 144). In Anlehnung an Seifert (vgl. Seifert 2001, 82) ist zu konstatieren, dass jedes Verhalten wirkt; der Verbindungslehrer hat also nicht die Wahl und Entscheidung darüber, ob er wirkt oder nicht, sondern nur die, wie er wirkt. So könnte schon eine abgewandelte Watzlawick-Formulierung ‚man kann sich nicht nicht verhalten‘ auf den Kern von möglichen Rollenkonflikten des Verbindungslehrers hinweisen.

5.5 Das Wissen um Antinomien

Das Anforderungsprofil bei der Unterstützung des Gremiums unterscheidet sich zwar vom herkömmlichen Unterricht (vgl. Noack 1996, 20), dennoch befindet sich der Verbindungslehrer durch seine Unterstützungs- und Beratungstätigkeit ebenfalls in der Rolle des Experten und übernimmt – je nach Gewichtung – eine Lenkungs- und Kontrollfunktion (vgl. Schlummer / Schütte 2006, 142). Vor dem Hintergrund eines möglicherweise idealisierten Selbstbildes bzw. der Idealentwürfe eines Lehrerbildes (vgl. Helsper 2009, 530) können in der unmittelbaren Interaktion zwischen Verbindungslehrer und Schülervertretung Paradoxien auftreten. Durch die Spezifik der Gelenkfunktion und deren Rollenvielfalt können sich Antinomien verstärken. Professionelles Handeln muss daher die antinomische Struktur als Handlungsdilemma – wie bereits beim strukturtheoretischen Bestimmungsansatz angezeigt – berücksichtigen (vgl. Terhart 2011, 206f; Helsper 2009, 521ff). In Anlehnung an das strukturtheoretische Modell werden von mir wesentliche Handlungsprobleme zur Verdeutlichung der besonderen Problematik auf die Arbeit des Verbindungslehrers übertragen.

Autonomie versus Heteronomie

Mit dieser Antinomie wird die Grundparadoxie des Verbindungslehrers formuliert: Die Aufforderung zur Selbsttätigkeit (vgl. Terhart 2011, 206) einerseits und andererseits die Hinführung zur Selbsttätigkeit, die einer Anleitung und evtl. Kontrolle bedarf (vgl. Helsper 2009, 535f).

Bezieht man die Antinomie auf den Kontext Schülermitverantwortung hinsichtlich der Befähigung zu Selbst- und Mitbestimmung, bedeutet dies: Der Verbindungslehrer und die Schule insgesamt haben die Aufgabe und den Auftrag, die Schülervertreter zur Selbst- und Mitbestimmung zu befähigen und zu motivieren. „Die Schüler sollen selbst wollen, was sie sollen“ (Jank / Meyer 2011, 166).

Hier ist eine Brechung festzustellen. Als zentraler Problembereich erweist sich der ständige Balance-Akt, als Verbindungslehrer nicht manipulieren zu wollen, aber dennoch Anstöße und Anleitung zu geben. Die Herausforderung ist, mit der Schülervertretung Themen und Lösungen zu erarbeiten, ohne diese oder den Ablauf der Entscheidungsfindung vorzugeben. Als Aufgabe des Verbindungslehrers geht es im Sinne des Lernfeldes Selbst- und Mitbestimmung darum, die Schülervertreter zu einem Prozess zu führen, in dem sie lernen, eine eigene Position zu beziehen und diese nach außen hin adäquat zu vertreten. Als Orientierungs- und Entscheidungskriterium gilt zu berücksichtigen: Partizipation in der Schule bedeutet für die Schülervertreter auch aktives Handeln. Daher muss sich der Verbindungslehrer ständig die Frage stellen, wie aktiv seine Unterstützung für das Gremium wirklich sein muss (vgl. Schlummer / Schütte 2006, 136).

Gleichheit versus Differenz

Einerseits ist die formale Gleichbehandlung aller Schüler geboten (vgl. Terhart 2011, 206) sowie die Vereinheitlichung der Werte als gemeinsame Grundlage des Handelns (vgl. Helsper 2009, 533f), gleichzeitig muss die Differenziertheit bedingt durch die Individualität und die individuelle Lage des Schülers berücksichtigt werden (vgl. Terhart 2011, 206; Helsper 2009, 533f; Wimmer 2009, 431ff).

Darüber hinaus muss bei Schülermitverantwortung im Bereich der Schule für Geistigbehinderte die Besonderheit ins Feld geführt werden, dass mehr als in anderen Schulformen der Schüler als Individuum im Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens steht. Die besondere Schulform vertritt die Notwendigkeit des Individualisierungsprinzips (vgl. Speck 2005, 255), deren Auswirkungen kleine Klassengrößen und eine bessere Personalbesetzung als in Regelschulen sind. Als Vermutung kann m. E. ausgesprochen werden, dass die Schüler – zumindest im schulischen Umfeld – dahingehend über Jahre zu einem Individuum sozialisiert wurden. Bei Schülermitverantwortung geht es jedoch nicht um Eigeninteressen, sondern um die Vertretung der Interessen anderer. Das Gremium lebt jedoch von der Teamfähigkeit, dem Gemeinschaftssinn und damit von gemeinsam erstellten Regeln und Werten. Bei der Begleitung des Gremiums geht es um die Balance der Berücksichtigung von Individualität und gemeinschaftlichem Handeln. Diesbezüglich besteht die Notwendigkeit, sowohl individuelle Merkmale der Schüler zu berücksichtigen als auch die Gruppenstruktur des Gremiums und deren Solidarverhalten. Die Befähigung zur Solidarität findet hier ihren

Ausgangspunkt, indem gesellschaftlich wichtige Werte und Normen als Sozialverhalten vermittelt und geübt werden.

Grenzsetzung versus Freiraum

Der Verbindungslehrer muss z. B. bei Sitzungen Grenzen ansprechen, mit den Schülervetretern Regeln vereinbaren, mit den Schülervetretern Verhaltensgrundsätze aushandeln, kontrollieren und bei deren Nichteinhaltung gemeinsam vereinbarte Konsequenzen einhalten. Gruppenregeln helfen, Zweck und Ziele zu erreichen – von Anwesenheit, Pünktlichkeit, Vertraulichkeit bis hin zu persönlichen Leistungen, die jedes Mitglied erreichen möchte (vgl. Schlummer / Schütte 2006, 137). Das bewusste Einräumen von Freiräumen, die Möglichkeit des Selbstagierens und damit die Übernahme von Selbstverantwortung beinhaltet die Gefahr, dass Freiheiten missbraucht und Fehler gemacht werden (vgl. Jank / Meyer 2011, 166). Grenzsetzung kann dagegen emotionale Sicherheit und Stabilität bedeuten, genauso aber auch die Eingrenzung von selbstbestimmtem und mitbestimmendem Handeln.

Nähe versus Distanz

Helsper verweist in diesem Zusammenhang auf die affektive, partikularistische und diffuse Haltung gegenüber Schülern (vgl. Helsper 2009, 530). Die Nähe zum Schüler / Schülervetreter gestaltet einerseits die pädagogische Beziehung. Insbesondere die Gelenkfunktion des Verbindungslehrers und dessen institutionelle Einbettung verlangt andererseits nötige professionelle Distanz zur Schülervetreterung. Distanz als professionelle Haltung schützt davor, Verantwortung für Schülerverhalten und -entscheidungen zu übernehmen, und hilft, Grenzen und Begrenzung zu akzeptieren.

Organisation versus Interaktion

Die Antinomien beziehen sich unter diesem Aspekt auf die Regelzwänge des Schul-Apparates und auf die lebendige Interaktion der Beteiligten (vgl. Terhart 2011, 206). Einzubeziehen sind hier u. a. die in den Regelschulen reglementierten Lehrziele, Zeitregelungen, Pausenordnungen und Zeit-Raum-Koordinierungen, die zu formalisierten Mustern führen. Daneben liegt eine strukturell gegebene Asymmetrie vor (vgl. Helsper 2009, 534f).

Üblicherweise unterscheidet sich die Regelschule von der Schule für Geistigbehinderte; der Umgang mit Zeit und Strukturen wird in dieser Sonderschulform variabler gehandelt. Der Umgang zu Schülern ist interaktions- und handlungsorientierter angelegt. Relevant wird dieses Antinomiegeflecht, wenn es um eine inklusive Form der Schülervetreterung geht.

Auf eine weitere Diskrepanz wird in Abschnitt 1.4 hingewiesen. Es ist die Aufgabe von Schülervertretungen, schülerorientierte Anforderungen umzusetzen. Diese Schülerinteressen können sich jedoch gegen Interessen der Schulleitung richten.

Unter Subsumierung dieser Antinomien wird deutlich, dass ein breites Handlungsrepertoire sowie Flexibilität des Verbindungslehrers von elementarer Bedeutung sind, dessen Beherrschung der Klaviatur je nach Anforderungscharakter eine Vielzahl von Spielmöglichkeiten zulässt. Darüber hinaus bedarf es im Sinne von Professionalität der Fähigkeit, die Spannungen und Antinomien im Alltag aushalten und qualifiziert handhaben zu können. Die von dem strukturtheoretischen Ansatz geforderte Reflexivität ist hier eine Fähigkeit, die professionelles Handeln auszeichnet.

5.6 Prinzipien bei der Unterstützung von Schülervertretern

Die Auseinandersetzung mit der Rolle des Verbindungslehrers und die im direkten Umgang mit den Schülervertretern ausgeführten Antinomien schließen die Zuweisung von Handlungsgrundsätzen mit ein. Das Aufgabenfeld Beratung und Unterstützung wird einerseits durch individuelle und volitionale Grundsätze der Person des Verbindungslehrers gestützt, andererseits durch Ausprägungen und Prinzipien, wie sie in ihren Ansätzen in den einzelnen Schulprogrammen und Konzeptionen der Schulen zu finden sind. Handlungsanweisungen – auch in der Form von Algorithmen – haben in der Sonderpädagogik eine lange Tradition (vgl. Pitsch / Thümmel 2011, 179). Im Bildungsplan der Schule für Geistigbehinderte sind sie als allgemeine Grundsätze einer modernen Sonderpädagogik verfasst, in dem Schule sich bei der Planung und Gestaltung ihrer Arbeit an den Prinzipien der lebensweltorientierten Bildung orientiert (BPL-SfG 2009, 10f).

Prinzipien sind eher inhaltsoffen formuliert, repräsentieren jedoch übergeordnete Handlungsgrundsätze, die von Wertsetzungen wie Meinungen, Haltungen, Ideologien und Glaubenssätzen beeinflusst sind (vgl. Pitsch / Thümmel 2011, 178f).

„Wechseln diese, so wechseln auch die Prinzipien, oder mit Croucho Marx: „Das sind meine Grundsätze. Wenn sie Ihnen nicht gefallen – ich habe auch andere“ (Pitsch / Thümmel 2011, 179).

Die folgenden Prinzipien stellen lediglich eine Orientierungshilfe bei der Begleitung des Gremiums dar und erheben weder den Anspruch von Regulativen und Dogmen noch den der Vollständigkeit. Die ausgewählten Prinzipien orientieren sich an den allgemein-pädagogischen Prinzipien bzw. an den Unterrichtsprinzipien, wie sie u. a. bei Pitsch / Thümmel (2011) und bei Speck (2005) dargestellt sind, und enthalten zum Teil neurobiologische Aspekte des Lernens (vgl. Vester 2007). Auch wenn die Prinzipien bei den

zitierten Autoren auf klassische Unterrichtssituationen Bezug nehmen, beinhalten sie wesentliche Aussagen, deren Geltungsbereich sich durchaus auf die Unterstützung der Schülervvertretung übertragen lässt.

Einbezogen werden weiterhin Aussagen des Empowermentansatzes, die im Selbstbemächtigungs- und Selbstwirksamkeitsprozess wesentliche Elemente auch für Schülermitverantwortung darstellen. Wohlwissend um die (bereits beschriebene) Paradoxie der Selbstbefähigung durch Fremdbefähigung (vgl. Röth 2006, 362; Bröckling 2003, 340), steigt die Chance, durch eine reflexive Auseinandersetzung einer ausschließlichen Funktionalisierung des Gremiums entgegenzuwirken. Aus Sicht des professionellen Bemühens (vgl. Theunissen 2007, 26) geht es um die Befähigung und Entfaltung von Selbst- und Mitbestimmung (vgl. a.a.O. 248f), deren Grundlage der Selbstbildung und der Subjektorientierung bereits in Kapitel 2 dargelegt wurde. Relevante Aussagen des Empowermentansatzes lassen sich vor allem im Prinzip zur Gestaltung der Lernumwelt wiederfinden und ergänzen die bereits ausgeführten bildungstheoretischen Aspekte in Abschnitt 3.1.

Prinzip zur Gestaltung der Lernumwelt und der sozialen Lernmotivierung

Übertragen auf die Arbeit im Kontext Schülervvertretung können wertebasierende Aspekte unter dem Blickwinkel Empowerment durch eine professionelle Unterstützung skizziert werden. Die Grundannahmen der Gestaltung der Lernumwelt sind hierbei die Ressourcenorientierung und die Auffassung der Abkehr vom Defizit-Blick sowie der Verzicht auf pädagogische Zuschreibungen von Hilfebedürftigkeit. Es geht um die Stärkung der eigenen Meinungsfindung und das Vertrauen in die Fähigkeit zu Selbstaktualisierung und personalem Wachstum (vgl. Herriger 2006, 35, 72f; Herriger 2012; Theunissen 2007, 34ff). Das Lernen von und die Stärkung zu einer eigenen Meinungsfindung, von Selbst- und Mitbestimmung wirft bei der Begleitung die Frage nach den zuvor ausgeführten Widersprüchen / Antinomien auf. In diesem Kontext können und müssen Schülervertreter – aber auch Verbindungslehrer – Fehler machen dürfen und aus der Thematisierung von Widersprüchen und Ambivalenzen lernen. Insbesondere die Methode des Rollenspiels bietet sich bei der Aufarbeitung von Fehlern an. Das Spiel ermöglicht ein lernendes Erfahren von Wirklichkeit in einem Schonraum. Im Umgang mit realen und komplexen Systemen fällt es schwer, Fehler oder Irrtümer zu erfassen. Wenngleich Rollenspiele die Wirklichkeit nur symbolisieren, bewirkt das „Zeitraffersystem“ (Dörner 2002, 308) des Spiels mit anschließender Analyse das Einüben von veränderten Verhaltensweisen. Fehler sind wichtig und Irrtümer ein notwendiges Durchgangsstadium zur Erkenntnis (vgl. a.a.O., 308); in diesem Sinne sind Fehler beim Lernen kein Versagen, sondern Orientierungshilfen (vgl. Vester 2007, 191). Auseinandersetzungen und „unsymmetrische Beziehungen“ gilt es

zuzulassen (Beck 2003, 259). Rechte gegenüber Erwachsenen zu vertreten oder für das Recht eines anderen zu kämpfen, ist Ausdruck einer moralischen Auseinandersetzung, bei der Autonomie erprobt wird (vgl. a.a.O.).

Wesentliche Ausgangslage ist für das Lernen und die Lernmotivation eine insgesamt wertschätzende Haltung. In der Beschreibung von Faktoren aus sozialpsychologischer Sicht verweist Speck auf die Untrennbarkeit der Entwicklung des Gefühlslebens und der intellektuellen Entwicklung (vgl. Speck 2005, 264). Ausschlaggebend sind Faktoren wie Gruppenatmosphäre, Emotionalität, Lehrer-Schülerbeziehung und die soziale Einstellung zu den anderen Schülern und den Schülervertretern (vgl. a.a.O., 264f). Aus philosophisch-anthropologischer Sicht steht die Du-Bezogenheit des Menschen im Vordergrund (vgl. Theunissen 2007, 252f), welche ein Begleiten in einem dialogischen Sinne fokussiert (Schlummer / Schütte 2006, 136). Ein Begleiten im dialogischen Sinne ist maßgeblich für die Entwicklung von Identität. Schuppener unterscheidet hier zwischen Identität und Identitätserleben. Wie bereits in Abs. 4.1.1 zitiert, ist Identität von externen Impulsen abhängig. Die Mechanismen der Selbstwahrnehmung vollziehen sich durch die Spiegelung im Gegenüber. Identitätserleben postuliert Schuppener als bewusste Erfahrbarkeit, als die Fähigkeit und das Interesse der Auseinandersetzung mit sich selbst (vgl. Schuppener 2011, 211). Selbstfindung und Identitätsbildung des Menschen vollziehen sich als Interaktionsprozess in sozialer, dialogischer Koppelung (vgl. Abs. 4.1.1). Schülermitverantwortung lebt von diesem Interaktionsverhältnis und vom Lernen in sozialen Bezügen. Anerkennung und Vertrauen in die Fähigkeiten der Schülervertreter hilft, dass Ressourcen entdeckt und Entwicklungsschritte vollzogen werden können (vgl. Schlummer / Schütte 2006, 137). Erfolgreiche Lernprozesse benötigen glaubwürdige Rückmeldungen und ein positives Feedback (vgl. Haenisch 2000, 51). Die Schülervertreter müssen davon überzeugt sein, dass sie eine bedeutende und wichtige Aufgabe übernehmen, eine Aufgabe, für die es sich zu engagieren lohnt (vgl. Schlummer / Schütte 2006, 137). Spaß und Erfolgserlebnisse sorgen für eine positive Lernausgangslage. Mit positiven Erlebnissen verknüpfte Informationen werden besonders gut verarbeitet und verstanden und somit vielseitiger im Gedächtnis verankert (vgl. Vester 2007, 199).

Prinzip des entwicklungsgemäßen Lernens

Entwicklungsgemäßes Lernen meint im Zusammenhang der vorliegenden Thematik, den jeweiligen Entwicklungs- und Kenntnisstand der Schülervertretung bei der Bearbeitung der Thematik bzw. bei den herangetragenen Aufgaben angemessen zu berücksichtigen. Damit entwicklungsgemäßes Lernen gefördert werden kann, verweist Theunissen darauf, dass pädagogische Arbeit am entsprechenden Entwicklungs- und Handlungsniveau des Schülers anknüpfen sollte. Motivation findet sich nicht ein, wenn Schüler mit Aufgaben konfrontiert

werden, die ständig außer- oder unterhalb ihrer Leistungs- und Lösungsmöglichkeiten liegen (vgl. Pitsch / Thümmel 2011, 182f; Speck 2005; 260; Theunissen 2007, 257).

Vielmehr soll das Arrangement der Lernsituation für das personale System passend sein. Theunissen bezieht sich mit dieser Aussage auf Wygotsky, der ‚die Zone der nächsten Entwicklung‘ geprägt hat (vgl. Theunissen 2007, 257). Diese Aussage wurde bereits in Abs. 3.2 als Folgerungen für den Lernprozess von Schülervertretern beschrieben.

„Dem Entwicklungsstand des Kindes angepasst ist eine Lernanforderung dann, wenn sie eine positive, d. h. lernmotivierende Differenz zum Status quo erzeugt; anders gesagt, wenn sie als Lernherausforderung vom Kind gemeistert werden kann, d. h. wenn sie zu einem Lernerfolg und damit zu einem Entwicklungsfortschritt führt, auch wenn dabei Hindernisse zu überwinden und Anstrengungen zu erbringen sind“ (Speck 2005, 260f).

Das Prinzip des entwicklungsgemäßen Lernens beachtet darüber hinaus die Methoden, die zur Lösung einer Aufgabe helfen. Voraussetzung und Herausforderung sind, die Basis einer gemeinsamen ‚Sprache‘ zu finden. Materialien zur Aufbereitung und zur Erklärung von Schülermitverantwortung erweisen sich für Schülervertreter mit geistiger Behinderung häufig zu abstrakt und zu kompliziert. Dies gilt ebenso für die Komplexität der Inhalte der Mitwirkungsthematik in ihrem Wirkungszusammenhang. Das Prinzip bezieht daher die Angepasstheit der jeweiligen Kommunikations- bzw. Vermittlungsform von Fach- und Sachbezügen mit ein, wie sie bei der Vereinfachung komplexer Zusammenhänge (Leichte Sprache etc.) zu finden sind, sowie die Bereitstellung von Strukturierungshilfen. Reduktion und Entflechtung auf wesentliche, relevante Merkmale, wie sie Lamers / Heinen als Elementarisierung beschrieben haben, gelten auch in veränderter Form für die Schülermitverantwortung (vgl. Lamers / Heinen 2006, 141ff).

Prinzip der Selbsttätigkeit und Selbststeuerung

Die Hinführung zu einem möglichst selbstständig und eigenverantwortlich handelnden Gremium steht im Mittelpunkt. Speck verweist auf die Relevanz von Aktivität, bei der durch Handeln Erfahrungen gesammelt werden:

„Nur durch eigenes Tun wird es möglich, sich die äußere Wirklichkeit einzuverleiben“ (Speck 2005, 255. Unterstreichung im Original kursiv, U.S.).

Durch eigenes Handeln sammelt der Schüler Erfahrungen – dies entspricht der Grundlage des handlungsorientierten Lernens (vgl. Pitsch / Thümmel 2011, 186). Grampp spricht vom Prinzip der Selbstständigkeit, da sich Selbstständigkeit nicht nur im Sinne einer motorischen Ausübung von Selbst-Tun erweist, sondern als Selbst-Entscheiden, Selbst-Auswählen, Selbst-Bestimmen unter dem Aspekt der Kognition (vgl. Grampp 1980, 99, zit. n. Pitsch / Thümmel 2011, 187). In diesem Zusammenhang verweist Speck auf verinnerlichte Handlungen im Sinne von Operationen, die der Schüler in seiner Vorstellung vollziehen

kann, nachdem die tatsächliche Handlung vorausgegangen ist. Erst wenn der Schüler eine Operation innerlich nachvollziehen kann, ist die Fähigkeit zur Anschauung vorhanden (vgl. Speck 2005, 256).

Prinzip der Ganzheitlichkeit

Die Arbeit der Schülermitverantwortung verlangt als Fähigkeiten Transferleistungen und die Generalisierung von Erkenntnissen. Um diese komplexen Denkvorgänge zu ermöglichen oder anzubahnen, wird aus neurobiologischer Sicht das Lernen über mehrere Eingangskanäle, dem Einbezug der Pestalozzi'schen Maxime von Kopf, Herz und Hand, angeregt.

„Je mehr Wahrnehmungsfelder im Gehirn beteiligt sind, desto mehr Assoziationsmöglichkeiten für das tiefere Verständnis werden vorgefunden, desto größer werden Aufmerksamkeit und Lernmotivation, und desto eher findet man die gelernte Information wieder, wenn man sie braucht“ (Vester 2007, 199).

Die Ausschnitte jener Wirklichkeit werden eher internalisiert, wenn diese sinnlich wahrgenommen und mit Hilfe der Kognition verknüpft werden (vgl. Speck 2005, 259). Pitsch / Thümmel (2011, 194f) setzen voraus, dass das Lernen von neuen Wissensinhalten nicht als ausschließlicher additiver Zuerwerb von Fähigkeiten und Kenntnissen zu verstehen ist, sondern neues Wissen mit dem vorhanden Wissen sinnvoll verbunden und integriert werden muss. Das bereits Gelernte wird, sofern es sich um gesichertes, gefestigtes Wissen handelt, auf ein neues komplexeres Niveau gehoben. Die Festigung des Wissens wird durch Übung und Wiederholung erreicht (vgl. Vester 2007, 200). Das Prinzip der Ganzheitlichkeit erleichtert die Aufnahme und Übertragung von Wissen und ermöglicht so Transferleistungen. Allerdings ist zu konstatieren, dass eine Übertragung voraussetzt, dass der Schüler von dem zu vermittelnden Gegenstand bzw. Inhalt eine relativ klare Vorstellung hat und ihm eine Bedeutung zuweisen kann. Exemplarisches Vorgehen und operatives Vertrautwerden mit einem Lehrinhalt führt letztlich auch zu bestimmten Einstellungen, Wertschätzungen gegenüber neuen, aber ähnlichen Situationen. Für die Lernsituation von Schülermitverantwortung bedeutet dies für die Festigung einerseits die Wiederholung bestimmter Abläufe, andererseits für den Erwerb von Transferleistungen neue, passende Lernarrangements zu schaffen. Speck spricht hier von Wiederholungen in einem sich erweiternden Zyklus (vgl. Speck 2005, 260).

Prinzip der Lebensweltorientierung

Implizit verweist der Bildungsplan von Baden-Württemberg auf den Bezug eines lebensweltorientierten Lernens (vgl. BPL-SfG 2009, 10). Hier sind nicht nur die Berücksichtigung biografischer und subjektiver Erfahrungen der Schülervertreter gemeint,

sondern auch der direkte Bezug mit Sinn-Konstruktionen und Bedeutungszuschreibungen (vgl. Pitsch / Thümmel 2011, 183). Der Empowermentansatz spricht in diesem Zusammenhang von dem Angebot von Lern- und Erfahrungsfeldern, die am System des Selbst- und Weltverständnisses der Schülervertreter anknüpfen und darin integrierbar sind. Es sollen Entscheidungshilfen, Wahlmöglichkeiten und Aktivitäten angeboten werden, die für Schülervertreter einen subjektiven Sinn ergeben und damit identitätsstiftend sind (vgl. Herriger 2006; Theunissen 2007, 255f). In diesem Zusammenhang ist darauf hinzuweisen, dass es sich bei Schülermitverantwortung bei der Bearbeitung der Aufgaben in der Regel um ‚Echtsituationen‘ handelt und die Anwendung real ist. Die Motivation ist durch diesen Realbezug eher gewährleistet. Die Lebensweltorientierung erhält hier ihre besondere Relevanz, wenn das Lernen von Mitwirkung als Mitwirkung im gesamtschulischen Kontext zugelassen wird.

Prinzip der Anschaulichkeit

Eingebunden im Prinzip der Lebensweltorientierung ist das Prinzip der Anschaulichkeit (vgl. Speck 2005, 259). „Anschaulichkeit schafft eine Verbindung mit der Realität“ (Pitsch / Thümmel 2011, 191). Es geht bei Schülermitverantwortung zunächst nicht um die Bearbeitung abstrakter Bezüge, sondern um reale, konkrete, tatsächliche und vertraute Dinge und um Themen, wie sie im räumlichen Umfeld der Schule zu finden sind. Neue zusätzliche mitwirkungsrelevante Inhalte werden mit realen Erlebnissen oder Bezügen und bereits gemachten Erfahrungen verknüpft und so eingängiger gemacht (vgl. Vester 2007, 199f). Durch eine strukturierte, transparente und verständliche Vorgehensweise mit dem Ziel einer zunehmenden Abstrahierung und Symbolisierung der Inhalte und Themen kann über das Erkennen von Zusammenhängen vernetztes Denken erzeugt und letztlich verankert werden. Das Prinzip der Anschaulichkeit verlangt bei der Befähigung von Schülermitverantwortung ein induktives Vorgehen, bei dem an bekannte Assoziationsmuster angeknüpft wird, um neue Begriffe, Themen und Inhalte einzuführen (vgl. Pitsch / Thümmel 2011, 191f).

Prinzip der kleinen Schritte

Ist das Ziel selbsttätiges Handeln, muss insbesondere bei komplexen Projekten (gleich, ob es sich um die redaktionelle Mitarbeit bei einer Schülerzeitung oder um die Planung bei der Anschaffung eines Getränkeautomaten handelt) das intendierte Lernen in kleine Teilschritte aufgegliedert und den Schülervertretern verdeutlicht werden (vgl. Pitsch / Thümmel 2011, 188). Komplexität stellt hohe Anforderungen an Schüler mit geistiger Behinderung. Informationen müssen gesammelt, integriert und Handlungen geplant werden. Nicht die Existenz vieler Merkmale macht Komplexität aus, sondern erst deren Vernetztheit und

Verknüpfungen machen „die *gleichzeitige* Beachtung sehr vieler Merkmale notwendig“ und führen dazu, dass man „in solchen Realitätsausschnitten fast nie nur *eine* Sache machen kann“ (Dörner 2002, 61). Mit dem Prinzip der kleinen Schritte wird Komplexität aufgelöst.

Prinzip der Rhythmisierung

Pitsch / Thümmel sprechen hier von dem gleichmäßigen Wechsel von Anspannung und Entspannung (vgl. Pitsch / Thümmel 2011, 187). Selbst wenn die Gremiensitzungen oder Zeiten für die Arbeiten der Schülervertretung in der Regel nicht mehr als auf zwei Schulstunden angelegt sind, sollte dieses Prinzip m. E. berücksichtigt werden. Darüber hinaus verweist das Prinzip der Rhythmisierung auf die Strukturiertheit von wiederkehrenden Abfolgen und bietet damit einen Orientierungsrahmen (vgl. a.a.O., 187f). Die Einhaltung von Gesprächsregeln, die Klarheit im Umgang miteinander und immer wiederkehrendes ritualisiertes Einüben erleichtern den Sitzungsverlauf. Daneben gilt es aber auch, regelmäßig „alte Gewohnheiten“ herauszufordern (Schlummer / Schütte 2006, 137).

Angesiedelt sind in diesem Prinzip die Anpassung des Arbeitstempos und das Zeitmaß der Schülervertreter. Der Empowermentansatz verweist auf die Akzeptanz von Eigen-Sinn und Eigen-Zeit in der Wahrnehmung verschiedener Zeit-Horizonte (vgl. Herriger 2006, 74). Dieser Anspruch beinhaltet, den Schülervertretern als Gremium für den Prozess des Lernens und der Entscheidungsfindung die nötige Zeit einzuräumen. Haenisch spricht in diesem Kontext von „Langsamkeitstoleranz“ (Haenisch 2000, 50). Der eigene Rhythmus und die Dynamik des jeweiligen Gremiums sind zu akzeptieren: Kenntnisse über gruppendynamische Prozesse sollten dem Verbindungslehrer bekannt sein (vgl. Schlummer / Schütte 2006, 136). Konstatiert werden kann aber auch: Das Prinzip der Rhythmisierung beinhaltet hinsichtlich der ‚Eigenzeit‘ die bereit benannte Antinomie ‚Organisation versus ‚Interaktion‘.

Prinzip der zeitlichen Nähe

Insbesondere bei der Lösung von Konfliktsituationen greift das Prinzip der zeitlichen Nähe. Ereignisse und Vorgänge können am effektivsten in der konkreten Situation besprochen und Sachverhalte in der Vielschichtigkeit besser rekonstruiert werden (vgl. Pitsch / Thümmel 2011, 194). Die Schwierigkeit bei der Gremienarbeit liegt jedoch bei der zeitlichen Gebundenheit vorgegebener Sitzungszeiten bzw. beim zur Verfügung stehenden Zeitkontingent des Verbindungslehrers. Dennoch gilt auch hier – wie bei allen organisatorischen Abläufen in anderen Kontexten –, eine zeitnahe Lösung des Problems oder der Aufgabe anzustreben.

Didaktische Prinzipien beinhalten m. E. in der Regel unweigerlich Antinomien und sind insofern ideell durchsetzt, als dass sie Anforderungen formulieren, die mit entsprechenden Erwartungen korrelieren können. Es gibt bei der pädagogischen Begleitung – und das gilt auch für die Begleitung durch den Verbindungslehrer – keine klare Grundhaltung, die für immer und in jeder Situation Gültigkeit besitzt. Insbesondere bei der Begleitung von Schülervertretern ist vielmehr Flexibilität angebracht, die allein mit der begrifflichen Zuordnung des Wortes ‚Prinzip‘ vom Grundsatz her in Widerspruch steht. Von daher müssen auch Prinzipien selbst kritisch und reflexiv betrachtet werden. Die ausgeführten und idealtypischen Prinzipien eignen sich daher nicht, um daraus für die Begleitung des Gremiums gezielte Inhalts- oder Methodenentscheidungen abzuleiten. Bei der Umsetzung der Prinzipien werden sich durch die Persönlichkeit und durch die Berufsbiographie des Verbindungslehrers Schwerpunkte oder Tendenzen herauskristallisieren, die – je nach Situation – auch Ambivalenzen und Schwankungen aufzeigen werden. Die Zuweisung von Fähigkeiten eines (Verbindungs-)Lehrers hinsichtlich seiner sozialen und personalen Kompetenzen mit dem Ziel einer Outputsteuerung findet hier in ihrer Nachweisbarkeit und Beschreibbarkeit ihre Grenze.

Und dennoch: Prinzipien leiten, manipulieren das Handeln. Werte, Ziele, Motivation und Überzeugungen fließen darin als personale und soziale Fähigkeiten ein – unabhängig davon, ob sich der Handelnde *stets* darüber bewusst ist oder nicht (vgl. Jank / Meyer 2011, 307).

5.7 Fazit

Betrachtet man alle gemachten Ausführungen in diesem Kapitel in ihrer Gesamtheit, tragen sie zur Beschreibung der Notwendigkeit des professionellen Handelns des Verbindungslehrers bei. Hierzu wurde auf verschiedene professionstheoretische Ansätze verwiesen, um die Anforderungen an die Person des Verbindungslehrers zu spezifizieren. Abbildung 8 fasst die wesentlichen Aspekte professionellen Handelns zusammen und liefert somit in grafischer Form eine Professionsbeschreibung des Verbindungslehrers.

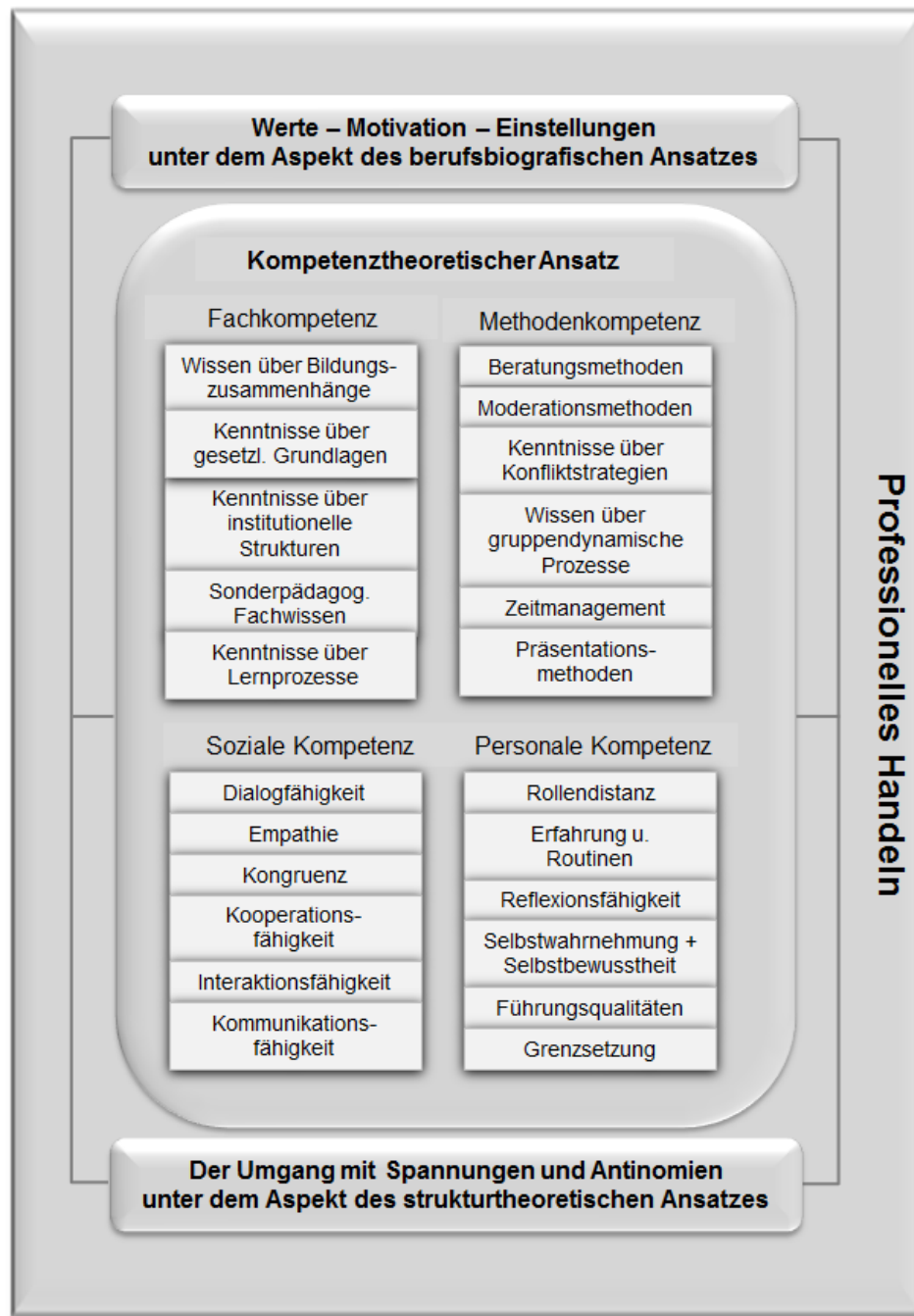


Abb. 8: Professionelles Handeln des Verbindungslehrers

Ein solches Professionsmodell ist umfassend und geht über eine rein deskriptive Darstellung von Fähigkeiten, Einstellungen und Kenntnissen hinaus. Darüber hinaus erweist sich eine Bestimmung, die konkretes pädagogisches Handeln beschreibt – strukturtheoretisch betrachtet –, als Unmöglichkeit, schon allein deshalb, weil pädagogisches Handeln situationsorientiert ist und dessen „Kern in der Face-to-face-Interaktion liegt, die sich in keiner allgemeinen Regel vorab erfassen lässt“ (Wimmer 2009, 425). Es ist der Andere, „der anders, unbestimmt und unbestimmbar bleibt“ und hier eine Grenze markiert, „die im Wissen nur als Nicht-Wissen“ (a.a.O., 430) ausgewiesen werden kann.

„Das eigentlich Pädagogische entzieht sich also dem Wissen, denn wenn Professionen damit beschäftigt sind, abstraktes Wissen auf konkrete lebensweltliche Situationen zu übersetzen, für diese Übersetzung aber keine allgemeinen Regeln zur Verfügung stehen, bleibt ein Rest, der nicht Wissen ist und werden kann und dessen Verhältnis zum Wissen unklar ist“ (Wimmer 2009, 425).

Wissen und die Grenzsetzung zu Nicht-Wissen setzt allerdings eine intensive Auseinandersetzung mit dem Professionswissen voraus (vgl. Wimmer 2009, 431). „Das Wissen als Wissen zu wissen bedeutet“ (a.a.O.), der Sicherheit des eigenen Wissens gegenüber eine skeptische und kritische Haltung einzunehmen (vgl. a.a.O.).

Die Unsicherheit des Nicht-Wissens und eine Unbestimmtheit werden den Verbindungslehrer bei seinem Handeln begleiten.

Aus diesen Aussagen lassen sich folgende Erkenntnisse für die Umsetzung von Schülermitverantwortung ableiten:

Verdeutlicht wurde, dass die Wahrnehmung des Amtes von Außenfaktoren bzw. Merkmalen bestimmt wird, die in ihrer Vielschichtigkeit Auswirkungen auf das professionelle Handeln haben. Professionelles Handeln ergibt sich aus der Berücksichtigung der besonderen Strukturmerkmale des Schulsystems, aus konfliktbehafteten Rollenstrukturen und den Antinomien im Schüler-Lehrerverhältnis auf der Interaktionsebene. All dies erfordert einen fachgerechten Umgang mit Dilemmata. In dem Kapitel wurde auf die Bedeutung der unvermeidbaren Dilemmata hingewiesen; sie soll noch einmal aufgegriffen werden.

Das professionelle Handeln als fachgerechter Umgang mit Dilemmata umreißt zwei Positionen:

1. Dilemmata sind nicht aufhebbar

Dilemmata werden durch unvermeidbare Faktoren bestimmt und beeinflussen das professionelle Anforderungsprofil des Verbindungslehrers. Der Auslöser eines Faktors des unvermeidbaren Dilemmas sind Antinomien. Antinomien sind angesiedelt auf der Ebene einer idealtypischen Rekonstruktion des Lehrerhandelns. Helsper und Wimmer differenzieren Antinomien als Widersprüche, die für pädagogisches Handeln einen konstitutiven Charakter haben und daher nicht aufhebbar sind (vgl. Helsper 2009, 530; Wimmer 2009, 446).

Insbesondere durch die Gelenkfunktion sind daher Antinomien besonders bei der Begleitung der Schülervertretung wirksam und m. E. darüber hinaus durch den besonderen Unterstützungsbedarf der Schülerschaft mit geistiger Behinderung. Wurde in diesem Kapitel bislang nur teilweise zwischen der allgemeinbildenden Schule und Schulen für Geistigbehinderte unterschieden, so sind pädagogische Interaktionen im Bereich der Schule für Geistigbehinderte und im Unterrichtsgeschehen meist von Abhängigkeit geprägt und

stehen eher in asymmetrischen Beziehungen. Dieser Umstand fordert Antinomien heraus, für deren Handhabung es zwar einer empathischen und reflexiven Grundhaltung bedarf; dennoch ist zu konstatieren: „Unsicherheit ist für Pädagogen konstitutiv und durch kein Wissen auflösbar“ (Wimmer 2009, 446).

2. Dilemmata sind zu entschärfen

Dilemmata werden – zumindest hypothetisch – durch entschärfende Einflussfaktoren bestimmt und beeinflussen das professionelle Anforderungsprofil des Verbindungslehrers. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, ob sich eine Vielzahl der Dilemmata durch strukturelle, institutionelle und interaktive Maßnahmen entschärfen lässt. Dabei ist zu berücksichtigen, ob die im Folgenden vorgeschlagenen Aspekte und möglichen Maßnahmen die Konflikthaftigkeit des Handlungsfeldes reduzieren helfen.

Dilemmata sollten durch zu realisierende Maßnahmen entschärft werden. Dies ist m. E. als Voraussetzung für einen konstruktiven Umgang mit Schülermitverantwortung zu konstatieren. Dazu braucht es die Definierung von

- strukturellen Kriterien,
- institutionellen Kriterien und
- interaktiven Kriterien.

Dies geschieht vor dem Hintergrund der drei dargestellten professionstheoretischen Ansätze, dem daraus resultierenden professionellen Wissen und den Möglichkeiten des Handelns.

Für die Rekrutierung des Verbindungslehrers soll die schulgesetzliche Vorgabe erweitert werden. Sein Aufgabenbereich ist durch die Funktion *Verbindungslehrer* als Gelenkfunktion ausgewiesen. Durch die gegenwärtige schulgesetzliche Regelung ergeben sich für die Gelenkfunktion die aufgezeigten Probleme. Aus dieser Position lassen sich Maßnahmen für die Umsetzung von Schülermitverantwortung ableiten.

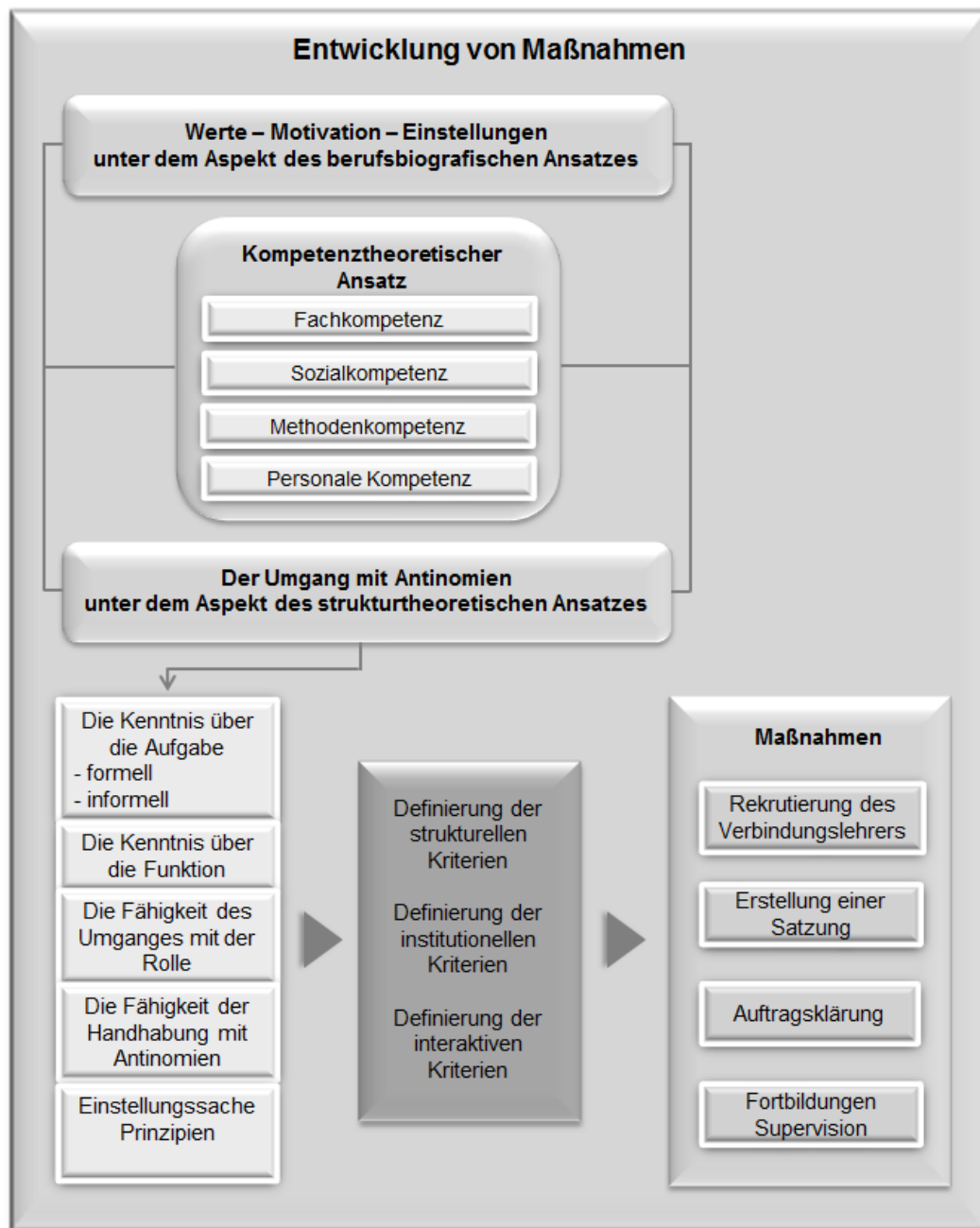


Abb. 9: Konstruktiver Umgang mit Dilemmata durch die Berücksichtigung relevanter Aspekte und die Entwicklung von Maßnahmen

Über die in Abbildung 9 dargestellten Aspekte hinaus sind abschließend die folgenden Erläuterungen zu den dargestellten Maßnahmen bedeutsam:

- Die Unterstützung des Gremiums erfolgt grundsätzlich durch mindestens zwei Verbindungslehrer. Reflexion durch Rückmeldung ist so eher gegeben. Eine weitere Reduktion der Problematik ist möglich, wenn die Unterstützung durch *einen* Verbindungslehrer erfolgt, der nicht dem Kollegium entstammt. Ein ähnliches Modell ist im Bereich Wohnen für Menschen mit Behinderung zu finden, bei dem es z. B. in Baden-Württemberg nach dem Landesheimgesetz (§ 5 LHeimG BW) möglich ist, die Begleitung der Bewohnervertretung bzw. der Heimbeiräte auch durch fach- und sachkundige

Vertrauenspersonen vorzunehmen, die nicht in der Einrichtung arbeiten. Visionär gedacht könnte ein Lehreraustausch mit Nachbarschulen erfolgen, durch deren Wechsel die Lehrer weder in Abhängigkeit noch in Loyalitätskonflikt gegenüber den Bezugsgruppen kämen. Die erforderliche Feldkompetenz für den Bereich Schule für Geistigbehinderte wäre dennoch gegeben. Denkbar wäre auch eine Erweiterung auf andere Professionsgruppen wie Schulsozialarbeiter etc., die eventuell durch nicht vorgesehene Klassenverantwortung weniger in Abhängigkeit zum System stehen.

- Der informelle Teil des Aufgabenbereiches wird durch die Zuweisung durch selbstgestellte Aufgaben bestimmt. Die Aufgaben des Verbindungslehrers lassen sich zwar grob klassifizieren, stechen aber durch ihre Unbestimmtheit heraus. Insgesamt vorteilhaft für die Klärung des Aufgabengebiets auf institutioneller Ebene wäre in diesem Zusammenhang eine – gemeinsam mit den Schülervetretern und dem Schulleiter – erarbeitete Mitwirkungssatzung in Leichter Sprache. Eingebunden in das Schulgesetz und ausgerichtet auf die individuellen Bedarfe der Schule mit der spezifischen Schülerschaft werden darin als offizieller Rahmen die Geschäftsordnung und die konkreten Aufgabenfelder sowie materielle, zeitliche und finanzielle Ressourcen festgelegt (vgl. Schlummer / Schütte 2006, 49). Die Einbettung einer solchen Satzung in das Schulprogramm würde die Bedeutung und Verbindlichkeit unterstreichen.
- Eine weitere Maßnahme stellt auf der Interaktionsebene die Festsetzung des Aufgabenbereichs durch Auftragsklärung mit den Bezugsgruppen dar. In dem nicht klar definierten Arbeits-, Rollen- und Aufgabenfeld ist sie die Grundvoraussetzung, um Konfliktreduzierung zu ermöglichen und den Ansprüchen an professionelles Handeln gerecht zu werden. Die Auftragsklärung ist ein wesentliches Instrument, um Rollen, gegenseitige Erwartungen und das Aufgabenfeld zu kommunizieren. In ihr können organisatorische Maßnahmen wie der Umgang mit der Zeitregelung und den eigenen Kapazitäten sowohl innerhalb der Schülervvertretung als auch gegenüber der Leitung der Schule diskutiert und schriftlich fixiert werden. Durch die Auftragsklärung wird der innere Prozess zum Gremium erleichtert und Transparenz zur Schulleitung und zum Kollegium geschaffen (vgl. Schlummer / Schütte 2006, 145ff). Darüber hinaus dient die Auftragsklärung durch ihre schriftliche Fixierung der eigenen Reflexion des Verbindungslehrers und der Ergebnissicherung von Schülermitverantwortung – und ist somit im Sinne der Evaluationsverordnung (vgl. Abs. 6.2).

Insgesamt verlangt Wissen oder vielmehr das Wissen um das Nicht-Wissen eine Fachlichkeit. Fortbildungen, möglicherweise Supervision oder Teamreflexion, erweisen sich hier als notwendige Maßnahmen. Der Anspruch auf Fortbildungen kann wiederum in einer Satzung festgeschrieben werden.

6. Die Schulleitung und ihr Unterstützungsauftrag

In den beiden vorhergehenden Kapiteln wurden Aspekte des professionellen Handelns des Verbindungslehrers wie auch die Lernvoraussetzungen der Schülervertreter dargelegt und diese in einen Lernzusammenhang gestellt. Im Weiteren richtet sich nun der Fokus auf den gesamtschulischen Kontext. Maßgeblich ist hier der Aufgaben- und Verantwortungsbereich der Schulleitung. In dem Kapitel Verbindungslehrer wurden Aspekte und Maßnahmen herausgearbeitet, die ebenfalls für die Schulleitung relevant sind. Daher berücksichtigt dieses Kapitel vornehmlich für die Schulleitung relevante strukturelle und interaktive Aspekte und macht ggf. Querverweise, um Redundanzen zu vermeiden. Dabei werden an erforderlichen Stellen immer wieder auch Hinweise auf das Kollegium nötig sein, das zwar nicht als eigene Bezugsgruppe aufgeführt ist, auf diese Weise aber in diesem Kapitel berücksichtigt wird.

Im besonderen Maße hat die Schulleitung die Verantwortung für ‚ihre‘ Schule und für den Kontakt zu den Schülervertretern. Wenn qualifizierte und engagierte Mitarbeit von Schülervertretern erwartet wird, sind bestimmte Voraussetzungen nötig: Die Weitergabe von Information und die Unterstützung durch die Schulleitung sind wesentliche Bedingungen für eine aktive Schülervertretung. Erfolgt dies nicht, können die Schülervertreter noch so innovativ wirken – das Engagement wird wenig Wirkung haben. Das Autorisiert- und Berechtigt-sein der Schülervertreter, welche die Umsetzung der gesetzlichen Grundlage möglich macht, ist verknüpft mit der Person des Schulleiters und seiner Einstellung zur Schülermitverantwortung.

Es geht hier um die ernsthafte Einbindung der Schülervertreter in relevante Schulangelegenheiten und um ein dialogisches Miteinander.

Im Zusammenhang mit dem dialogischen Miteinander liegt es besonders auch in der Verantwortung der Schulleitung, auch im Lehrerkollegium für ein positives Klima für die Arbeit der Schülervertretung zu sorgen:

Vor diesem Hintergrund wird das sechste Kapitel betrachtet: Die Unterstützung durch die Schulleitung.

Zur Vorgehensweise

Die Bedeutung und Auslegung von Schülermitverantwortung gründet auf der Formulierung der rechtlichen Ausgangsposition. Diese lässt eine größtmögliche Ausgestaltung und Freiräume zu. In dem Aushandlungsspielraum der Akteure Schülervertretung und Verbindungslehrer geht es um die Benennung und um die Festschreibung der

Unterstützung. Die Aktivität und der Erfolg der Schülervertretung orientieren sich aber nicht zuletzt an den durch die Schulleitung zugestandenen Rahmenbedingungen, aus denen sich wiederum Maßnahmen ableiten.

Eine erfolgreiche Schülermitverantwortung kann nur gelingen, wenn Lehrer und insbesondere Schulleitungen zu einer achtsamen und aufmerksamen Begleitung bereit sind und die Schülervertretung in die für das Schulleben relevanten Themen einbindet. Eine solche Einbindung umfasst vor allem auf der strukturellen wie auch auf der interaktiven Ebene Maßnahmen, die mit dem Zur-Verfügung-Stellen von entsprechenden Ressourcen einhergehen. Beide Ebenen stehen in einem wechselseitigen Verhältnis und werden im nächsten Abschnitt behandelt.

Der zweite Abschnitt konkretisiert als Maßnahme die Einbindung der Schülervertretung in das Schulprogramm. Wohlwissend, dass die Ausgestaltung von Schülermitverantwortung schulspezifisch zu definieren ist, sollen im Weiteren des Kapitels Kriterien vorgestellt werden, die sich generalisieren lassen und keine wesentlichen Unterschiede zwischen einer Schülervertretung in der Sonderschule und der Regelschule machen. Der dritte Abschnitt fasst die Ergebnisse der vorhergehenden Abschnitte des Kapitels als Fazit zusammen.

6.1 Das Zur-Verfügung-Stellen von Ressourcen auf struktureller und interaktiver Ebene

Wenngleich die einzelnen Ländergesetze Schülermitverantwortung bzw. -mitwirkung unterschiedlich definieren (vgl. Abs. 1.1.5), so können auf der strukturellen und interaktiven Ebene ähnliche Bedarfe hinsichtlich des Unterstützungsauftrages durch die Schulleitung unterstellt werden. Die Schulleitung steht hier aufgrund ihrer Position in besonderer Verantwortung.

Im Folgenden werden daher diese Ebenen behandelt.

6.1.1 Unterstützung durch die Schulleitung auf der strukturellen Ebene

Der rechtliche Bezug der Schulleitung gegenüber der Schülervertretung begründet sich aus dem Aufgabenbereich der Schülervertretung. Hervorzuheben ist, dass sich der Wirkungsbereich der Schülervertretung aus der Aufgabe der Schule ergibt und die Schülervertretung darin von allen am Schulleben Beteiligten sowie von der Verwaltung zu unterstützen ist (§ 62 Abs. 2 SchG; § 11 SMV-VO).

Unterstützung meint mehr als nur die im Gesetzestext ausgewiesene Unterrichtspflicht als besondere Aufgabe des Schulleiters oder die Unterrichtung über Erlasse der Schulaufsichtsbehörde – wie z. B. das Inkrafttreten neuer Verordnungen oder die Änderung

bestehender Richtlinien, Verordnungen und Gesetze (vgl. § 66 Abs. 2 SchG und § 11 Abs. 2 SMV-VO).

Unterstützung ist hier ein weiter Begriff, der in sich betrachtet werden muss. Er enthält auf der strukturellen Ebene die Ausstattung der Schülervertretung mit personellen, materiellen und finanziellen Ressourcen. Die sich darunter verbergenden Aspekte können vielfältig sein und sind ebenfalls vor allem schulspezifisch zu regeln.

Personelle Ressourcen

Zu den personellen Ressourcen gehören vor allem auch Unterstützungsformen. Ausführlich wurde im vorhergehenden Kapitel die Situation des Verbindungslehrers und dessen Problematik beleuchtet. Details sollen auch an dieser Stelle nicht mehr ausgeführt werden. Hervorzuheben ist allerdings, dass Begleitungen der Schülervertretung durch einen oder mehrere Verbindungslehrer gewährleistet und im Deputat berücksichtigt sein müssen. Das gilt auch für Begleitung von Schülervertretern an deren Fortbildungen.

Das zur Verfügung stellen von personellen Ressourcen geht auf dieser Ebene über die Begleitung durch den Verbindungslehrer hinaus. Sie umfasst auch die Unterstützung durch die Schulverwaltung. Konkret kann diese Unterstützung heißen, Hilfe bei der Raumbellegung oder – ganz banal – eine Briefmarke zur Verfügung zu stellen. Die personelle Unterstützung meint weiterhin die Person Schulleitung selbst, wenn es um die Informationspflicht geht. Komplexe Zusammenhänge müssen so erklärt sein, dass die Schülervertreter es verstehen können. Insbesondere erfordert personelle Unterstützung das Einbringen von persönlichen Zeitressourcen der Schulleitung.

Materielle und finanzielle Ressourcen

Materielle Ressourcen lassen sich von den finanziellen Bedingungen häufig nicht trennen. Es geht um die Übernahme von entstandenen Kosten wie die Anschaffung eines PC's oder weiterer technischer Hilfsmittel. Gemeint ist u. a. auch das Zur-Verfügung-Stellen eines geeigneten SMV-Raumes.

6.1.2 Unterstützung durch die Schulleitung auf der interaktiven Ebene

In diesem Zusammenhang gelten auch für die Schulleitung die Aspekte professionellen Handelns, wie sie für den Verbindungslehrer gelten und in Kapitel 5 ausgearbeitet wurden. Insbesondere ist auf die darin aufgeführten Prinzipien zu verweisen. Mit einer Einbindung oder auch Nicht-Einbindung der Schülervertretung in das Schulleben stellt sich auch die Sinnhaftigkeit von Schülermitverantwortung. Dazu muss die Schulleitung allerdings selbst von der Sinnhaftigkeit einer Schülermitverantwortung überzeugt sein und Verantwortung übertragen wollen. M. E. spüren Schüler sehr schnell – insbesondere Schüler mit geistiger

Behinderung –, wenn Einbezogenheit und Wertschätzung aufgesetzt sind und sich hinter der Pflichterfüllung von Gesetzen verbergen.

Einbindung meint eine entsprechende Grundhaltung und baut im Interaktionsprozess auf ein dialogisches Prinzip. Dem bereits im vorherigen Kapitel ‚Verbindungslehrer‘ ausgeführten dialogischen Prinzip möchte ich den Aspekt des dialogischen Führens hinzufügen. Dahinter steht die besondere hierarchische Position und – damit verbunden – die Verantwortung als Schulleitung. Die Rolle der Schulleitung verlangt Handeln und Übersicht, wie sie auch in Managementprozessen geboten sind. Die Leitung muss das gesamte ‚Unternehmen Schule‘ im Blick haben. Aus diesem Blickwinkel heraus zeigen sich weitere Aufgaben, die im Verantwortungsbereich des Verbindungslehrers so nicht gegeben sein müssen. Der Aufgabenbereich des dialogischen Führens umfasst nach Haller / Wolf (2004, 62) Handlungsfelder wie:

- Personalführung und Personalentwicklung,
- Entwicklung von Leitbildern, Schulprofil und Schulprogramm,
- Konzepte und Verfahren der Evaluation,
- Umgang mit Geschlechterdifferenz,
- Umgang mit anderen Kulturen und Religionen,
- Zusammenarbeit mit der Schulaufsicht,
- Weiterentwicklung des Bildungsauftrages,
- Kooperation mit anderen Schulen oder Einrichtungen.

Diesen Handlungsfeldern entsprechend, umfasst das Arbeitsfeld der Schulleitung – sowie damit erforderliche Fähigkeiten – federführend das Planen, das Organisieren, das Anweisen, das Koordinieren und die Kontrolle (a.a.O., 77). Dialogisches Führen verlangt vor allem, dass über funktionierende Informations- und Kommunikationssysteme verfügt wird, die sowohl das Kollegium und die Schüler gleichermaßen erreichen.

Werden die Handlungsfelder aus der Warte der Schulleitung mit dem Aufgabenbereich der Schülervertretung abgeglichen, so tangieren die aufgeführten Handlungsfelder durchaus die Schülermitverantwortung. Ein Zusammenhang ist besonders beim Leitbild, Schulprofil und Schulprogramm gegeben. Aus dieser Konsequenz heraus wird in einem nächsten Schritt ein Schulprogramm skizziert, bei dem die Schülervertretung mit eingebunden ist.

6.2 Das Schulprogramm als interaktives Instrument zur Festschreibung von Schülermitverantwortung

Vor dem Hintergrund der eindeutigen Trends der letzten Jahre, den Schulen mehr Eigenständigkeit und Verantwortung zu übertragen (vgl. auch das landesweite Projekt

„Selbstständige Schule“ in Mitträgerschaft des Kultusministeriums Baden-Württemberg, zit. n. MTO 2013), geben die Schulgesetze Eckpfeiler vor und Bezugssysteme an, innerhalb derer konkrete Gestaltungsspielräume in pädagogischen, finanziellen, personellen, organisatorischen und administrativen Fragen bestehen. Letztlich wollen die zuständigen Kultusministerien dadurch auch die Identifikation der beteiligten Gruppen mit ihrer Schule fördern.

Ein Instrument für interaktive Bedingungen stellt insbesondere ein über das Leitbild einer Schule hinausgehendes Schulprogramm dar, in dem Entwicklungsziele der Schule formuliert und Maßnahmen geplant werden (vgl. Schlummer / Schütte 2006, 28; Klieme et al. 2009, 52f).

Die Schulleitung hat die Aufgabe, solche Prozesse zu definieren, zu initiieren und festzuschreiben.

„Der Schulleitung kommt hierbei eine zentrale motivierende, koordinierende und integrierende Bedeutung zu, die weit über administrative Funktionen hinausgeht. Sie muss Verantwortung für die Gestaltung der Schule und die Ergebnisse der pädagogischen Arbeit übernehmen und gleichzeitig die angemessene Partizipation von Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern und Eltern in demokratischen Prozessen sicherstellen und achten“ (Klieme et al. 2009, 52).

Im Folgenden wird ein Schulprogramm skizziert. Wenn ein Schulprogramm gewollt und entwickelt wird, ist die Thematik Schülermitverantwortung als eigenständiger Aspekt einzubeziehen. Insbesondere ein Schulprogramm ist Ausdruck dafür, was die Grundlegungen, Prozesse und die interaktiven Bezüge zwischen den Beteiligten bedeuten. Damit wird gleichzeitig auch ein Bezugsrahmen geschaffen, der es Schülermitverantwortung ermöglicht, im Schulleben und damit im Bewusstsein aller Beteiligten verankert zu sein. Zunächst müssen jedoch Begrifflichkeiten geklärt werden: denn Leitbild, Schulprofil, Schulkonzept und Schulprogramm meinen Unterschiedliches.

Leitbild

Ein Leitbild ist kurz gefasst und Ausdruck der Grundidee hinsichtlich der gemeinsamen Normen, Werte und Visionen, nach denen sich die Schule ausrichtet. Die Schule stellt sich darin nach außen und innen dar, im Leitbild kommen die pädagogische Ausrichtung und die institutionelle sowie menschenbildliche Grundorientierung zum Ausdruck (vgl. Philipps / Rolff 2011, 16f). Ein Leitbild stellt die Basis für die Arbeitsplanung eines Schulprogrammes dar. Bei der Erstellung eines Leitbildes wäre der Einbezug der Schülervertreter bereits denkbar. Schlummer / Schütte weisen darauf hin, dass die Initialzündung zur Gründung einer Schülervertretung häufig von Schulleitern – in Verbindung mit dem Entstehungsprozess eines Leitbildes – ausgeht (vgl. Schlummer / Schütte 2006, 49).

Schulprofil

In einem Schulprofil werden Besonderheiten der Schule definiert. Es kommen Merkmale und Aktivitäten zum Ausdruck, wie z. B. bei einer Schule mit dem Schwerpunkt geistige und körperliche Entwicklung oder allgemein das Image der Schule. Das Schulprofil ist das Ergebnis eines Prozesses einer Schule; oftmals ist es durch die besonderen Gegebenheiten situations- und professionsgebunden (z. B. Physiotherapie oder Schulsozialarbeit). Ein Schulprofil erfasst ohne Systematik die Summe aller Aktivitäten und bildet die Ziele der Schule lediglich ab (vgl. Röken 2011, 456). Hierzu passt auch das ‚fast geflügelte Wort‘: Jede Schule hat ein Schulprofil, aber nicht jede hat ein Schulprogramm. Oder auch: Ein Schulprofil hat man, ein Schulprogramm muss man erstellen. Denn das Schulprogramm zeichnet sich durch eine in sich konsistente und ganzheitliche Konzeption aus (vgl. Philipp / Rolff 2011, 19).

„Ein Schulprogramm mag sich durchaus entwickeln aus Merkmalen des eher zufällig gewachsenen Schulprofils. Doch ist dieser Zusammenhang nicht linear. Es ist ebenso möglich, dass sich aus einem Schulprogramm ein neues verändertes Profil entwickelt, gleichsam ein Schulprofil höherer Ordnung“ (Philipp / Rolff 2011, 19).

Schulkonzept

Weiterhin unterscheiden sich Schulprogramme auch von Schulkonzepten. In einem Schulkonzept werden pädagogisch-konzeptionelle Gestaltungs- und Arbeitsformen dargelegt. Sie sind Ausdruck planvoller Schulgestaltung und Vorstufe zu einem pädagogisch-perspektivisch ausgerichteten Arbeitsprogramm. Das Schulprogramm unterscheidet sich vom Schulkonzept durch einen fortschreibenden und dynamischen Prozess. Es stellt keine Endpunktbeschreibung dar, sondern betont die Notwendigkeit der Weiterentwicklung (vgl. Röken 2011, 457).

Schulprogramm

Röken weist darauf hin, dass das Wort ‚Programm‘ (griechisch ,πρόγραμμα‘) möglicherweise durch seine Herleitung (im Duden ausgewiesen als Vorschrift, Vorgeschiedenes, aber auch als Bekanntmachung) häufig fehl interpretiert wird. Er schlägt daher vor, statt der Benennung Schulprogramm eher ‚Schulentwicklungsbericht‘ oder ‚Schulentwicklungshandbuch‘ zu verwenden, da dadurch die eigentliche Intention eines Schulprogrammes deutlicher wird (vgl. Röken 2011, 457). Diese Bezeichnungen entsprechen Terminologien und Vorgehensweisen, wie sie in der Organisationsentwicklung im Allgemeinen und in Qualitätsmanagement- bzw. Zertifizierungsverfahren im Besonderen üblich sind. Dadurch wird gleichzeitig der Anspruch an die ‚Institution bzw. Organisation Schule‘ unterstrichen.

Der zuvor von Röken (2011) dargestellte Vorschlag, statt von einem Schulprogramm zu sprechen, eher die Begriffe ‚Schulentwicklungsbericht‘ oder ‚Schulentwicklungshandbuch‘ zu

verwenden, korrespondiert mit dem in Baden-Württemberg beschrittenen Weg. In diesem Bundesland gibt es keinen Runderlass – wie bspw. in NRW –, durch den die verbindliche Einführung eines Schulprogrammes innerhalb einer vorgegebenen Frist in jeder Schule gefordert wird. Baden-Württemberg hat sich für die schulische Qualitätsentwicklung entschieden und diese per Gesetzgebungsverfahren installiert – und zwar im ersten Schritt durch Änderung des Schulgesetzes am 18.12.2006 (hier durch Einfügung von § 114 Evaluation) und im zweiten Schritt durch das Inkrafttreten der Evaluationsverordnung am 01.08.2008 zur verbindlichen Einführung von Qualitätsentwicklung und Evaluation an den baden-württembergischen Schulen (EvaluationsVO).

Wenngleich in Baden-Württemberg ein Schulprogramm nicht fest installiert ist, wird im Verlauf des Kapitels diese Benennung vorgezogen, denn auch hier geht es um Qualitätsentwicklung, die den inneren Prozess einer Schule berührt.

Das Schulprogramm beinhaltet sozusagen die Grundphilosophie der Schule und umfasst den Kern des Schullebens. In einem solchen Programm werden nicht nur Stärken und Problembereiche einer Schule herauskristallisiert, in ihm finden sich Aussagen über die Schulkultur sowie fächerübergreifende Projekte. Die Inhalte werden als konkrete Arbeitsplanung in das Schulprogramm aufgenommen (vgl. Philipp / Rolff 2011, 19), es reflektiert ferner gesellschaftliche Herausforderungen an die Schule (vgl. Röken 2011, 458). Bei einem Schulprogramm geht es genauso wenig um eine reduzierte Außendarstellung wie um eine Alibifunktion als legitimatorischer Bericht für die Behörden der Schulaufsicht – wenngleich das Schulprogramm als Dokument für die schulaufsichtliche Beratung und Unterstützung fungieren kann (vgl. a.a.O., 456).

Ein Schulprogramm dient der Schulentwicklung und unterzieht alle Bereiche der schulischen Arbeit einer qualitätssichernden Reflexion (vgl. a.a.O., 447f). Daraus entstehende Entwicklungspotenziale können so aufeinander abgestimmt und geplant werden. Für eine Schule mit dem Ziel, die Arbeit der Schülervvertretung fest zu implementieren, kann das Schulprogramm eine wesentliche Unterstützung darstellen, da weitere Aufgaben der Schule, aber auch erweiterte Aufgaben einer Schülervvertretung darauf abgestimmt werden können. Bei einer solchen Vorgehensweise wird sichergestellt, dass Schülermitverantwortung nicht ein abgespaltener Teil eines großen Ganzen ist; vielmehr können unterschiedliche Aktivitäten so miteinander verbindlich verbunden werden.

„Es schafft das Bewusstsein für die Verantwortung der pädagogischen Arbeit bei allen Beteiligten der Schule“ (Röken 2011, 448).

Insgesamt wird durch das Schulprogramm das Lernen von demokratischer Bildung stärker und bewusster akzentuiert und es bietet somit auch der Schülervvertretung die Chance der Etablierung in das Schulleben. Es geht darin einerseits um demokratische Prozessqualitäten,

bei dem alle beteiligten Personengruppen einbezogen werden, andererseits auch darum, eine selbstkritische Reflexion zu ermöglichen. Darüber hinaus schafft eine solche Prozessqualität die nötige Transparenz auf allen Ebenen.

Damit vereint ein Schulprogramm – welches das Arbeiten einer SMV impliziert – in sich zwei Qualitäten (vgl. a.a.O., 453f):

- einen verfassten und klar definierten Aufgabenbereich, welcher Strukturen und Rahmenbedingungen sowie Prinzipien festlegt, und
- durch die Einbindung von Schülern, Eltern und dem Kollegium ein partizipatorisch angelegtes Entwicklungsinstrument, durch das Betroffene zu Beteiligten gemacht werden.

Eine wesentliche Voraussetzung zur Nutzung dieser Beteiligungsmöglichkeit ist die gründliche Information durch den Schulleiter. Die Schulleitung ist aufgerufen, die Bedeutung der Schulprogrammarbeit zu sichern und den Nutzen für die alltägliche Arbeit zu verdeutlichen. Eine weitere Aufgabe ist, vor und während des Prozesses Transparenz herzustellen sowie notwendige Prioritäten bei Klärungsverfahren mit allen Beteiligten zu setzen (vgl. a.a.O., 473). Die Schulleitung ist Motor, jedoch nicht der ausschließliche Impulsgeber (vgl. Nissen 2002, 97). Da das Bemühen, ein Schulprogramm zu installieren, aber nicht alleinige Aufgabe der Schulleitung sein kann, schlägt Nissen vor, eine Steuerungsgruppe und / oder einen Schulentwicklungsausschuss zu installieren (vgl. 2002, 36ff). Wesentliche Fragen beim Aufbau einer Steuerungsgruppe sind, wie sich diese zusammensetzt und ob es außer der Steuerungsgruppe weitere, speziell für die Schulprogrammarbeit geschaffene Gremien gibt (vgl. a.a.O., 36f). Bei diesen Vorüberlegungen können die Schülervvertretung und die Elternvertretung miteingebunden werden.

In der Literatur werden unterschiedliche Vorgehensweisen bei der Entwicklung eines Schulprogrammes aufgezeigt (vgl. Philipp / Rolff 2011; Nissen 2002, Schratz 2003, Altrichter et al. 2011).

Im Weiteren greife ich auf die von Schratz dargestellten und ausgeführten Bausteine zur Erstellung eines Schulprogrammes – siehe Abbildung 10 – zurück (vgl. Schratz 2003, 29ff), bei denen ich den möglichen Einbezug von Schülervvertretern verdeutlichen werde.

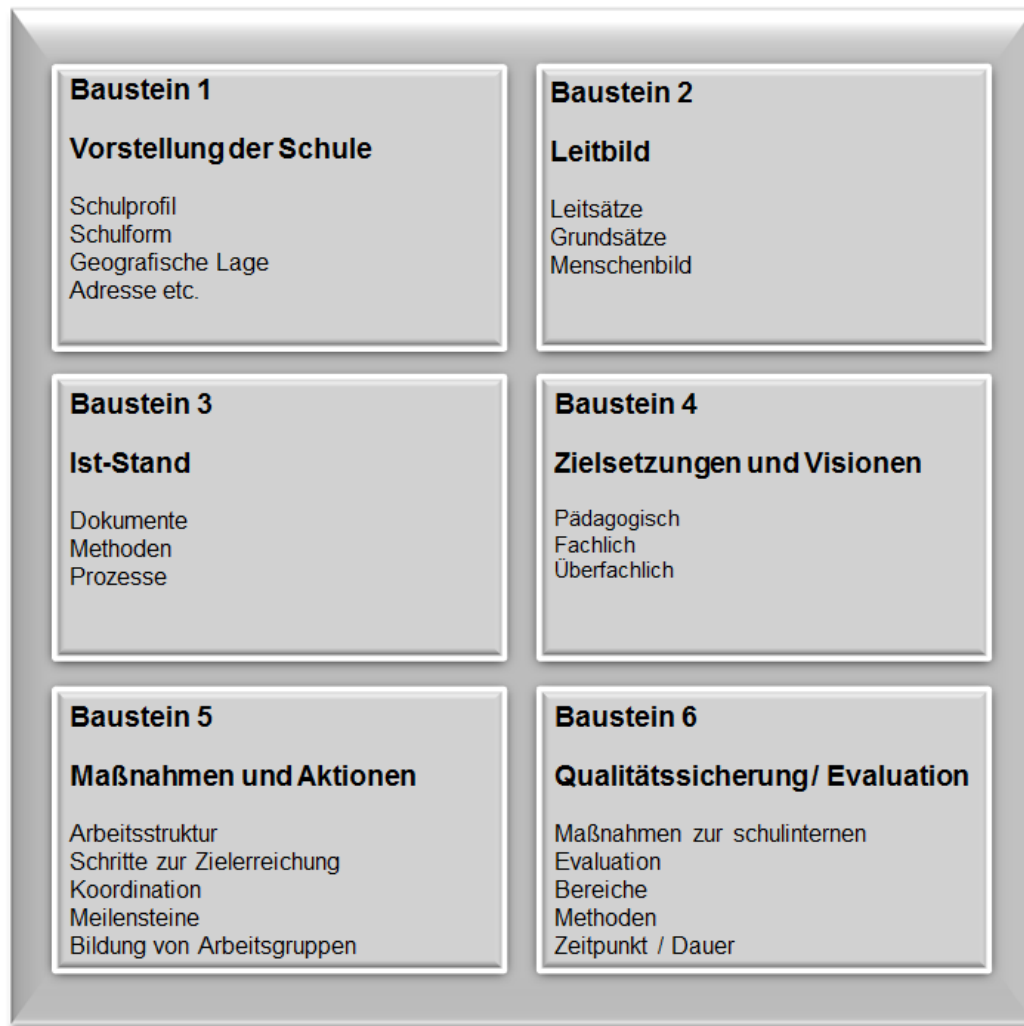


Abb. 10: Bausteine zur Erstellung eines Schulprogrammes (modifiziert n. Schratz 2003, 29)

Die im Folgenden skizzenhaft dargestellten Bausteine eines Schulprogrammes (vgl. Schratz 2003, 29ff) zeigen eine mögliche Einbindung von Schülervertretern. Dazu formulierte, erschließende und weiterführende Fragen resultieren teilweise aus der von Guldemann vorgestellten Systematik (2008). Unter anderem sind es auch diese Fragen, die den doppelten Charakter des Schulprogramms im Kontext dieser Arbeit verdeutlichen: Schulprogramm als zu erstellendes Produkt und Schulprogramm als Prozess, als Schulprogramm-Entwicklung. Diese Vermischung ist in der engeren Betrachtung im Rahmen von Organisationsentwicklung kritisch zu sehen, dient aber im Rahmen meiner Darstellung einer zulässigen Exemplifizierung.

Baustein 1: Vorstellung der Schule

Baustein 1 dient dazu, dass sich andere Personen ein Bild von der Schule machen können. Das Logo der Schule findet hier seinen Platz genauso wie ein kurz dargestelltes Schulprofil (vgl. Schratz 2003, 32). Dieser Baustein wird von Lehrern aus dem Kollegium erarbeitet oder von Eltern, die ein entsprechendes Know-how (zur Gestaltung) mitbringen.

Baustein 2: Leitbild

Wie bereits aufgezeigt, werden in einem Leitbild vor allem die Identität der Schule dargestellt sowie werteorientierte Überzeugungen. Die Werte einer Schule können im Klassengefüge mit allen Schülern erarbeitet werden – unabhängig von der Erarbeitung im Kollegium (vgl. Schratz 2003, 30). Im Zusammenhang mit den im Bildungsplan-SfG ‚Mensch in der Gesellschaft‘ unter der Dimension ‚Leben in der Gesellschaft‘ berücksichtigten Aspekten kann m. E. auf Klassenebene diese Thematik stufenübergreifend im Vorfeld oder während des Prozesses thematisch behandelt werden. Eine Fragestellung könnte lauten: Wie erleben Schüler die Schulgemeinschaft? Die Ergebnisse können sowohl über die verantwortlichen Klassenlehrer wie auch über die Schülervertreter in den einzelnen Stufen gesammelt und in einer Konferenz vom Schülersprecher und seinem Stellvertreter eingebracht werden. Das Verfassen des Leitbildes und die Fixierung der Formulierungen werden in einer Schule für Geistigbehinderte vermutlich dem Kollegium in Form einer Steuerungsgruppe überlassen bleiben.

Baustein 3: Ist-Stand

Eine Bestandsaufnahme ermöglicht das Aufzeigen von defizitären oder auch gelungenen Organisations- und Verfahrensmodi. Es geht um die Feststellung der Ist-Situation im Sinne einer Stärken-Schwächen-Analyse; besonders sollten dabei auch die Kommunikationswege berücksichtigt werden (vgl. Guldemann 2008):

- Wie werden in der Schule wichtige Entscheidungen getroffen?
- Gibt es klare Entscheidungsverfahren?
- Welche Entscheidungsabläufe sollten optimiert werden?
- Welche Gestaltungs- und Mitwirkungsmöglichkeiten haben die Schüler?
- Welche Unterstützungsangebote gibt es für die Schülervertreter?

Formelle und informelle Informationswege können aufgezeigt und Verbesserungswege vorgeschlagen werden. Mit solchen Fragestellungen werden nicht nur die Informationswege der Institution Schule deutlich, sondern hier können an die Schülervertreter auch spezifische Fragen zum Schulleben gestellt werden. Konkrete Fragestellungen könnten z. B. die Pausensituation betreffen:

- Wie erleben die Schüler die Pausen?
- Welche Wünsche haben Schüler für die Pausenregelung?
- Welche Probleme tauchen auf dem Pausenhof auf?

Die Antworten fließen als Zielsetzung in den nachfolgenden Baustein ein.

Baustein 4: Zielsetzungen und Visionen

Dieser Baustein verweist auf die Zukunft der Schule. Die Zielsetzungen bauen auf der Ist-Analyse auf. Die Zielsetzungen betreffen z. B. pädagogische, unterrichtliche und fachliche Bereiche oder spezielle Gremienarbeiten wie die Eltern- oder Schülervertretung (vgl. Schratz 2003, 30f). Fragen hierzu könnten sein (vgl. Guldemann 2008):

- An welchem Thema bzw. an welchen Themen soll gearbeitet werden?
- Was soll an der Schule weiterentwickelt werden?

Ähnlich wie bei Baustein 1 können die Schüler oder Schülervertreter sowie Elternvertreter eigene Vorstellungen einbringen, die sich auf Unterrichtsgestaltung oder Projekte beziehen können; Methoden wie eine Zukunftswerkstatt bieten sich hier an. Die Zielformulierungen können an einem Pädagogischen Tag mit Schülervertretern erarbeitet werden. Die Frage, bei welchen Themen und wie sowie mit welcher methodischen Ausrichtung Schülervertreter mit einer geistigen Behinderung einzubinden sind, ist nicht zuletzt von den vorhandenen Fähigkeiten der Schülervertreter abhängig. Zu berücksichtigen ist, dass unter diesem Baustein besonders auch fachliche Zielsetzungen berücksichtigt und behandelt werden, die selbst Schüler in der gymnasialen Oberstufe überfordern könnten bzw. deren Zuständigkeiten überschreiten würden. M. E. müssen bei der Zieldefinition getrennte Arbeitsgruppen erfolgen – jede beteiligte Gruppe sollte das Recht haben, in ihrem Tempo arbeiten zu dürfen und ihre Ziele zu benennen. Dennoch könnten Ideen von Schülern mit einer geistigen Behinderung bzgl. gewünschter Projekte – sei es unterrichtlicher oder baulicher Art – hier ihren Platz finden. Ziele und Visionen müssen realistisch gegen Ende dieser Phase auf Umsetzbarkeit überprüft werden und hinsichtlich dessen, ob es leistbar ist.

Baustein 5: Maßnahmen und Aktionen

Bei diesem Baustein geht es um die Ausarbeitung von Vorhaben hinsichtlich auszuwählender Entwicklungsschwerpunkte. Die ausgewählten Ziele und Visionen werden in diesem Baustein in die Tat umgesetzt. Für die Umsetzung ist eine Arbeitsstruktur erforderlich, die den Zielen und Inhalten gerecht wird. Dabei sind die Schritte zur Zielerreichung kurz-, mittel- und langfristig festzulegen und Aktionspläne zu bestimmen (vgl. Schratz 2003, 32). Hierzu können Teams gebildet werden, die für die einzelnen Projekte zuständig sind, die in Baustein 4 entwickelt wurden. Dies können Projekte sein, die die

Schule allgemein betreffen, oder auch gezielte Projekte, die speziell für die Schülervertretung wichtig sind.

Zur Umsetzung von Projekten oder anderen Maßnahmen geben allgemeingültige Schritte eine Orientierung. Hilfreiche Fragestellungen können hierzu lauten (vgl. Guldemann 2008):

- Wie können die Ziele erreicht werden?
- Welche Unterstützung wird benötigt, um die Ziele zu erreichen?
- Wird über Kenntnisse verfügt, um die Ziele zu erreichen?
- Welche Teilschritte sind notwendig?
- Wer ist für die einzelnen Teilschritte verantwortlich?
- Wie ist der Zeitplan?
- Welches sind die Meilensteine?

Möglicherweise ist die Schülervertretung in der Lage, ein selbstgewähltes Projekt mit Unterstützung der Verbindungslehrer eigenständig umzusetzen.

Baustein 6: Qualitätssicherung und Evaluation

Dieser Baustein informiert darüber, wie die Schule vollzogene Entwicklungsschritte überprüfen kann. Die Festlegung der Bereiche, der benötigte Zeitraum, die Methoden der Überprüfung und der geplante Ablauf werden in diesem Baustein berücksichtigt (vgl. Schratz 2003, 32). Dabei unterscheiden Gesetz und Verordnung in Baden-Württemberg nach Selbst- und Fremdevaluation. Während die Selbstevaluation vom Zeitpunkt bzw. von der Abfolge her nicht genau definiert ist, wird der Zeitpunkt der Fremdevaluation konkretisiert: Diese „findet an jeder Schule grundsätzlich alle fünf Jahre statt. Sie wird in einem mehrjährigen Stufenplan an allen Schulen des Landes eingeführt“ (§ 9 EvaluationsVO). Die inhaltliche Nähe zum Schulprogramm – die Bezeichnung wird im Glossar zur schulischen Qualitätsentwicklung synonym zu Schulkonzept verwendet (LfS 2010, 17) – bringt die Verordnung durch § 4 zum Ausdruck, in dem Themen von Qualitätsentwicklung und Selbstevaluation aufgelistet sind:

- „1. Voraussetzungen und Bedingungen schulischen Handelns, insbesondere Rahmenvorgaben, sächliche und personelle Ressourcen, Schüler und deren Lebensumfeld;
2. Unterricht, insbesondere Umsetzung des Bildungsplans, Gestaltung der Lehr- und Lernprozesse, Praxis der Leistungsbeurteilung und Leistungsrückmeldung;
3. Professionalität der Lehrkräfte, insbesondere Kooperation, Praxis der Weiterqualifizierung, Umgang mit beruflichen Anforderungen;
4. Schulführung und Schulmanagement, insbesondere Führung, Verwaltung und Organisation;
5. Schul- und Klassenklima, insbesondere Schulleben, Mitgestaltungsmöglichkeiten der Schüler;
6. inner- und außerschulische Partnerschaften, insbesondere Mitgestaltungsmöglichkeiten der Eltern und der für die Berufserziehung Mitverantwortlichen, Zusammenarbeit mit anderen Institutionen, Darstellung der schulischen Arbeit in der Öffentlichkeit;
7. Ergebnisse und Wirkungen, insbesondere fachliche und überfachliche Lernergebnisse, Schul- und Laufbahnerfolg, Bewertung schulischer Arbeit“ (§ 4 EvaluationsVO).

Diese Themen berücksichtigen Aspekte und Schwerpunkte, wie sie üblicherweise auch in Schulprogrammen dargestellt und thematisiert sind. Dieser Zusammenhang wird auch durch

die EvaluationsVO ergänzende Materialien zum Ausdruck gebracht – wie etwa im Glossar (LfS 2010) oder im Material zur schulischen Qualitätsdokumentation (LfS 2011). Zudem weist diese baden-württembergische Regelung auf die Möglichkeiten der Schülerbeteiligung hin. Diese wird ausdrücklich im Kontext ‚Schul- und Klassenklima‘ sowie ‚Schulleben‘ angesprochen. Wie bereits in Kapitel 1 dargestellt umfasst das Antrags- und Vorschlagsrecht der Schülervertretung auch die Qualitätsentwicklung der Schule; die Schüler sind am Schulentwicklungsprozess zu beteiligen und sollen bei der Evaluation einbezogen werden (vgl. § 114 Abs. 1 SchG).

Eine Schülerbeteiligung ist aber durchaus auch in weiteren Aufgabenfeldern des Qualitätsentwicklungs- und Evaluationsverfahrens zu sehen, indem das Einbeziehen der Schüler – als am Schulleben Beteiligte – besonders im Rahmen der Selbstevaluation gefordert ist (§ 6 Abs. 1 EvaluationsVO). Dennoch wird die Mitwirkung an der Selbst- und Fremdevaluation von Schülern als „freiwillig“ bezeichnet (§1 Abs. 4 EvaluationsVO).

Insgesamt werden durch die Evaluationsverordnung keine Besonderheiten hinsichtlich der Sonderschulen ausgewiesen – die Verordnung „gilt für alle öffentlichen Schulen“ (§ 1 Abs. 1 EvaluationsVO). Nicht zuletzt unterstreicht die Verordnung die besondere Verantwortung der Schulleitung, wie sie in § 41 SchG beschrieben ist.

Die Arbeitsgruppe der SMV-Beauftragten des Landes Baden-Württemberg hat unter Mitwirkung des 7. Landesschülerbeirats einen Evaluationskoffer zur Schulentwicklung mit Schülervertretungen erstellt, in dem die Prozesse, Instrumente und Methoden dargestellt sind (vgl. AG-SMV 2007). Welche Arbeits- und Beteiligungsform letztendlich gewählt wird, mag von Schule zu Schule unterschiedlich aussehen. Wesentlich bei der Evaluation ist,

- welche Indikatoren überprüft werden sollen,
- mit welchen Methoden die Erreichung der Ziele überprüft werden sollen,
- wie die Evaluation verläuft,
- wie die Transparenz des Vorgehens sichergestellt werden kann (vgl. Guldemann 2008).

Da es sich bei der Entwicklung eines Schulprogramms um etwas Prozesshaftes handelt, wird am Ende der Bearbeitung die Fortschreibung des Schulprogrammes festgelegt. Wenngleich in Baden-Württemberg die Erstellung eines Schulprogramms nicht vorgeschrieben ist, bietet ein solcher Prozess durch seine klare Gliederung insgesamt die Chance, effektive und erfolgreiche Schülermitverantwortung zu verankern, anzuwenden und gelingen zu lassen.

6.3 Fazit

Das Kapitel zeigt den Unterstützungsauftrag der Schulleitung auf. Herausgearbeitet wurde die Notwendigkeit, auf struktureller und interaktiver Ebene entsprechende Ressourcen zur Verfügung zu stellen. Diese sind in der folgenden Abbildung zusammengefasst:

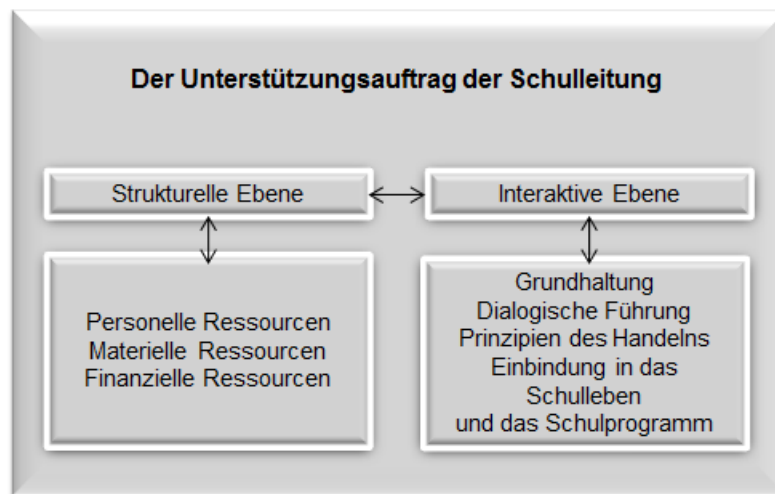


Abb. 11: Der Unterstützungsauftrag der Schulleitung

Der Unterstützungsauftrag ist m. E. als zentraler Aspekt mit zu konkretisierenden Maßnahmen nicht in Frage zu stellen, da er eine unbedingte Voraussetzung darstellt. Dagegen ist das gesetzlich nicht benannte Schulprogramm – als interaktives Instrument – für die Einbindung von Schülervertretungen als ein Vakuum zu bezeichnen und entsprechend zu definieren. Dieses Vakuum leite ich sowohl aus fehlender Literatur ab als auch – so mein Kenntnisstand – von fehlenden Praxisbeispielen.

Meiner Auffassung nach ist eine Einbindung der Schülerschaft mit geistiger Behinderung in die Entwicklung eines Schulprogrammes generell möglich. Wesentlich dafür ist die Voraussetzung in Form von Unterstützung. Neben der zuletzt beschriebenen Bedeutung der Schulleitung ist erneut auch die Rolle des Verbindungslehrers hervorzuheben. Beiden Akteuren obliegt es, für die Schülerschaft angemessene Methoden auszuwählen, die Schüler zu den Themen hinzuführen und sie in den Prozess einzubinden. Mögen die Prozesse, wie sie bei der Entwicklung eines Schulprogrammes verwendet werden, ursprünglich aus unternehmerischer Organisationsentwicklung stammen, so lassen sich ihre Elemente als die zuvor beschriebenen Bausteine auch auf die Institution Schule und die Schülerschaft mit geistiger Behinderung anwenden. Dies gilt besonders dann, wenn die Inhalte (z. B. zukünftige Projekte) aus der Lebenswelt der Schüler stammen und sich in überschaubare Einheiten transferieren lassen. Solche Projekte könnten sich vielseitig gestalten, wie z. B. die räumliche Ausgestaltung von Teilen des Schulhauses oder die Planung für eine gemeinsame

Projektwoche zu einem bestimmten Thema. Die Aufgabenstellung muss dem ‚Können‘ und den Lernvoraussetzungen der Schülervertreter entsprechen.

Im Mittelpunkt steht der Verständigungsprozess zwischen dem Kollegium, den Schülern und den Elternvertretern. Diesen Verständigungsprozess verstehe ich in Anlehnung an Schratz (vgl. Schratz 2003, 134) nicht als das Durchsetzen von Mehrheiten, sondern das Gewinnen gemeinsamer Ziele. Unterschiedliche Meinungen und Sichtweisen von unterschiedlichen Personengruppen sind Ressourcen und Chancen, die gewinnbringend für die Schule eingesetzt werden können. Durch einen neuen Erfahrungsbereich – wie es die Schulprogrammarbeit darstellt – kann die Schülervertretung dadurch ihre Arbeit optimieren. Hinsichtlich von Demokratie lernen und gelebter Partizipation können analog zum Bildungsplan neue Unterrichtsinhalte mit möglicherweise neuen Methoden erfahrbar gemacht werden. Eine gemeinsame, mit allen Akteuren vollzogene Umsetzung steigert das Selbstbewusstsein der Schülervertreter.

Dennoch gilt auch zu bedenken, dass das Kollegium in einer anderen Verantwortung steht und einen anderen Auftrag hat. Insofern braucht jede Gruppe für sich Raum und Zeit, eigene Themenschwerpunkte getrennt voneinander zu erarbeiten. Die Schulleitung hat hier die Aufgabe, einen Abgleich zwischen den beteiligten Personengruppen zu ermöglichen – und damit Synergieeffekte zu schaffen.

Die Erstellung eines Schulprogrammes mit einer Beteiligung von Schülern mit einer geistigen Behinderung mag hoch gegriffen erscheinen. Aber: „Wenn die Gedanken groß sind, dürfen die Schritte dahin klein sein“ (v. Hentig 1996b, 25, zit. n. Schratz 2003, 37).

Notwendig ist jedoch, dass das, was in einem Konzept für Schülermitverantwortung entwickelt wird, in einem Schulprogramm Berücksichtigung findet.

Die Umsetzung des Themas Schülermitverantwortung wird in Form einer Konzeptskizze durch entsprechende Fragestellungen im folgenden Teil III ausgeführt.

Teil III

7. Die Umsetzung von Schülermitverantwortung als konzeptionelle Herausforderung

Die ersten beiden Teile der vorliegenden Arbeit haben mit ihren Kapiteln eine theoretische Fundierung des Themas Schülermitverantwortung vorgenommen. Dabei sind u. a. durch das 3. Kapitel bereits auch grundsätzliche didaktische Überlegungen in die theoretische Auseinandersetzung eingeflossen. Den dort dargestellten Ansatz greift dieses Kapitel als dritten Teil der Arbeit auf, um konzeptionelle Überlegungen zu skizzieren und damit Anregungen zur Umsetzung von Schülermitverantwortung zu geben.

Für dieses Kapitel ist eine Strukturierung maßgebend, die vor allem in Teil II vorbereitet wurde. Im Kern geht es um Aspekte, die Strukturelles, Interaktives und Individuelles verdeutlichen. Dabei meint Strukturelles ein Bündel von Ressourcen, das förderliche Maßnahmen schafft bzw. ermöglicht, Schülermitverantwortung aufgrund bestehender personeller – also im Sinne zur Verfügung stehender Mitarbeiter-Ressourcen –, materieller und finanzieller Kapazitäten zu realisieren. Eine besondere Verantwortung hierfür kommt der Schulleitung zu. Unter interaktiven Ressourcen sind Maßnahmen gemeint, die den Austausch der Akteure ermöglichen. Besonders geht es dabei um Unterstützungs- und Beratungsmöglichkeiten und das planvolle Gestalten von Mitbestimmungsprozessen. Hier sind besonders die Schulleitung und die Verbindungslehrer in einer aktiven Verantwortungsrolle. Natürlich betrifft das Realisieren und Gestalten von interaktiven Aspekten gleichermaßen auch die Schülervertreter, die hier als Akteure eine aktive Rolle übernehmen. Schließlich meint Individuelles das Spektrum von Fähigkeiten der einzelnen Akteure. Es geht dabei vornehmlich um die Professionalität des Verbindungslehrers und der Schulleitung; ebenso entscheidend sind die individuellen Fähigkeiten der Schülervertreter, die u. a. durch das Gestalten von Lernvoraussetzungen und Lernmöglichkeiten im Sinne der Übernahme von Schülermitverantwortung beeinflusst werden können.

Alle Aspekte zusammen genommen, verdeutlichen die zentrale Herausforderung, in der Schule ein Klima zu schaffen, das Schülermitverantwortung ermöglicht und so allein schon durch das Zur-Verfügung-Stellen von Ressourcen entscheidende Impulse für eine gelingende Schülermitverantwortung liefert.

Zur Vorgehensweise

In einem ersten Schritt erfolgt eine definitorische Darstellung von Konzept und Konzeption, bei der gleichzeitig das konzeptionelle Selbstverständnis für den Zusammenhang dieser Arbeit erläutert wird.

Der nächste Schritt verdeutlicht die zuvor skizzierten Aspekte auf der strukturellen, interaktiven und individuellen Ebene. Diese Aspekte haben übergreifende Bedeutung und sind somit strukturgebend und für die beteiligten Akteure relevant. Zu den einzelnen Aspekten werden zunächst Impulse aufgenommen, die als Quintessenz der Kapitel aus Teil II zu sehen sind und zentrale Erkenntnisse für die dargestellten Akteure bedeuten. Anschließend werden jeweils im Sinne eines instrumentellen Fragenkatalogs Leitfragen formuliert, mit denen Umsetzungsmöglichkeiten von Schülermitverantwortung erschlossen werden können. Hier stößt die Arbeit auf ein Dilemma: Diese Leitfragen sind teilweise sehr eng an dem Aufgabenbereich der Schülervertreter orientiert. Teilweise sind sie jedoch allgemeiner oder umfassender formuliert und beziehen sich nicht ausschließlich auf die scheinbar unmittelbare Arbeit der Schülervertreter. Ein solches Vorgehen ist erforderlich, um den grundsätzlichen Stellenwert und damit die Einbettung der Schülermitverantwortung in das schulische Selbstverständnis und das Spektrum der schulischen Tätigkeitsbereiche zu verdeutlichen. Das Dilemma ist m. E. auch darauf zurückzuführen, dass es in Baden-Württemberg keine Verpflichtung zur Entwicklung eines Schulprogrammes gibt – wie bspw. in NRW. Kritisch und empirisch wäre zu prüfen, ob durch das Inkrafttreten der Evaluationsverordnung am 01.08.2008 zur verbindlichen Einführung von Qualitätsentwicklung und Evaluation an den baden-württembergischen Schulen tatsächlich die Beteiligung der Schülervertreter an Schulentwicklungsprozessen genügend Berücksichtigung findet.

Es wird kein Konzept von Schülermitverantwortung erstellt. Vielmehr handelt es sich bei der weiteren Vorgehensweise um eine Vorstufe zu einem Konzept. Diese Vorgehensweise begründet sich durch die Schwierigkeit, dass ein Konzept auf die jeweilige Schule ausgerichtet sein muss und sich nach dem Schülerklientel ausrichtet. In diesem Sinne geht es im Weiteren um Fragestellungen, die als Grundlage für ein Konzept dienen können.

7.1 Begriffliches zur Konzeption

Wenn im Weiteren relevante Aspekte zur Schülermitverantwortung im Rahmen einer konzeptionellen Skizze dargestellt werden, ist zuvor eine kurze fachliche Einbettung des Instrumentes und Mediums ‚Konzeption‘ erforderlich. Bereits im 6. Kapitel ist im Kontext des Schulprogramms darauf hingewiesen worden, dass in einem Schulkonzept pädagogisch-konzeptionelle Gestaltungs- und Arbeitsformen dargelegt werden. Sie sind laut Röken Ausdruck planvoller Schulgestaltung und Vorstufe zu einem pädagogisch-perspektivisch ausgerichteten Arbeitsprogramm (vgl. Röken 2011, 457).

Hier wird bereits deutlich, was sowohl im allgemeinen Sprachgebrauch und auch in der Fachliteratur immer wieder anzutreffen ist: Es taucht sowohl der Begriff ‚Konzept‘ als auch der Begriff ‚Konzeption‘ auf. Dabei werden beide Begriffe synonym, teilweise aber auch mit

unterschiedlichen Bedeutungen verwendet. Für den Zusammenhang dieser Arbeit sind die in der Fachliteratur anzutreffenden „nuancenreichen bis spitzfindigen Unterscheidungen“ (Schlummer / Schlummer 2003, 25) zu vernachlässigen. In Anlehnung an Schlummer / Schlummer wird der Begriff Konzeption verwendet. Konzeption meint „die einrichtungsinterne, verbindliche schriftliche Fassung der bedeutsamen Grundsätze der Einrichtung“ (a.a.O.). Ähnlich wie Röken (2011) unterstreichen die beiden Autoren, dass es sich bei der Konzeption „um ein Grundsatzdokument der Organisation (handelt, Ergänzung, U.S.), das Richtlinien oder Leitideen für konkrete Planungen und Entscheidungen enthält“ (Schlummer / Schlummer 2003, 25). Irskens und Preissing sprechen bei der Konzeption von einem roten Faden für die vielfältige alltägliche Arbeit (Irskens / Preissing 1987, 10). In diesem Sinne ist ferner zu berücksichtigen, dass die Konzeption Arbeitsgrundlage einer Einrichtung, das Spiegelbild der Arbeit und somit auch das Aushängeschild oder die Visitenkarte einer Einrichtung ist (vgl. Schlummer / Schlummer 2003, 26). Ergänzend unterstreicht Graf, dass die Konzeption ein Instrument der globalen Steuerung von sozialen Organisationen ist (vgl. Graf 1996, 37). Als Hilfsinstrument zur Entwicklung einer Konzeption bzw. eines Schulprogramms bietet auch der ‚Index für Inklusion‘ (Boban / Hinz 2003) systematische Darstellungen und Aspekte; er war für die eigene Auseinandersetzung mit Kriterien und bei der Entwicklung der jeweils zugehörigen Fragenkataloge ebenfalls anregend.

Das dargestellte, sehr weitgefasste Verständnis von Konzeption ist für die vorliegende Arbeit zwar als theoretische Orientierung im Hintergrund bedeutsam, für die Konkretisierung des Themas Schülermitverantwortung kann der im o. a. Sinne dargestellte Anspruch einer Konzeption nicht realisiert werden. Denn bei der Fokussierung auf Schülermitverantwortung geht es darum, lediglich einen thematischen Ausschnitt einer pädagogisch-konzeptionellen Gesamtkonzeption zu beleuchten und dazu skizzenhaft relevante Elemente und Aspekte aufzuzeigen. Die Gesamtkonzeption ist im Zusammenhang mit der Thematik dieser Arbeit berechtigterweise als Schulprogramm zu bezeichnen – wie bereits in Abschnitt 6.2 dargestellt.

Das konzeptionelle Gerüst zur Schülermitverantwortung stellt somit einen Ausschnitt des Schulprogramms dar (vgl. Abb. 12), der im schulischen Alltag eine Entscheidungshilfe für das Verhalten der beteiligten Akteure ist. Somit ist dieser Teil der Konzeption eine Mischform aus Positionspapier und Fragenkatalog.

Mit dem Ziel einer aktiven und in das Schulleben eingebundenen Schülermitverantwortung – unter Berücksichtigung demokratischer Maximen – erfolgt im Weiteren vor allem eine Analyse des Ist-Standes durch gezielte Fragestellungen. Diese Analyse ist ausgerichtet auf ein Kategoriensystem, das untergliedert ist in

- strukturelle Kriterien,
- interaktive Kriterien,
- individuelle Kriterien.

Die übergeordneten Kriterien werden durch Einzelkriterien sowie durch unterschiedliche Fragen konkretisiert. Die Kriterien beziehen die Aussagen bzw. die Ergebnisse der vergangenen Kapitel ein und verdeutlichen somit zentrale Aspekte der Thematik. Aus den Kriterien können entsprechende Maßnahmen erfolgen. Dabei werden teilweise zunächst allgemeine, z. B. auf Schule und Unterricht bezogene Fragen genauso formuliert wie anschließend Fragen, die spezifisch auf den Kontext Schülermitverantwortung ausgerichtet sind. Aufgrund erforderlicher Überlappungen bei Einzelkriterien ergeben sich dabei verschiedentlich gleichlautende oder ähnliche Fragen.

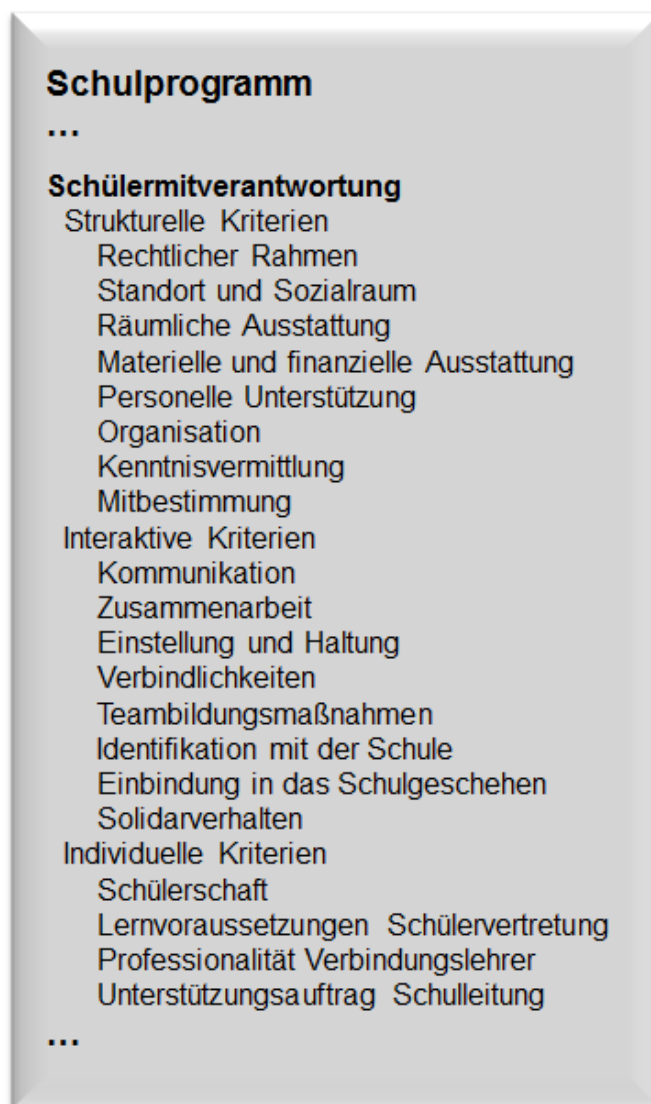


Abb. 12: Das Thema Schülermitverantwortung als Ausschnitt eines Schulprogramms

7.2 Strukturelle Kriterien

Mit der Einbindung in Schüler betreffende Schulentscheidungen kann die Schülervvertretung ein wertvolles Potenzial darstellen. Der Einbezug der Schülervvertretung auf der inhaltlichen Ebene wird sich immer schulspezifisch am Leitbild bzw. Selbstverständnis der Schule und der Schülerschaft an sich ausrichten. Von daher ist es richtig und wichtig, dass das Schulgesetz und die SMV-VO Freiräume vorsehen und keine engen gesetzlichen Vorgaben erlassen. Der Freiraum muss mit dem Zur-Verfügung-Stellen förderlicher Rahmenbedingungen und daher mit personellen, materiellen und finanziellen Ressourcen einhergehen. Insbesondere die Schulleitung steht hier – wie in Kapitel 6 aufgezeigt – in besonderer Verpflichtung und Verantwortung.

Auf der strukturellen Ebene kann als Selbstverpflichtung der Schule die Einbindung der Schülervvertreter in schulrelevante Angelegenheiten konstatiert werden. Nicht zuletzt greifen strukturelle Kriterien unmittelbar in den Aufgabenbereich der Schülervvertretung, wie es vom Schulgesetz vorgesehen ist und in Abschnitt 1.3.2 beschrieben wird. Wesentlich ist hier die Kenntnisvermittlung der Aufgaben und Rechte. Diese Vermittlung kann im Gremium durch den Verbindungslehrer erfolgen und ergänzend über Fortbildungen. In diesen Kontext gehört auch, dass die Schulleitung im Lehrerkollegium für ein positives Klima hinsichtlich der Arbeit der Schülervvertretung sorgt und so einen positiven Grundstock legt. Dies kann in Konferenzen (Gesamtlehrer-, Schulkonferenz) erfolgen, indem die Schulleitung auf die Rechte und Pflichten der Schülervvertretung und ihre möglichen bzw. geplanten Aktivitäten hinweist (vgl. Bronner 2001).

Soziale Begegnung und damit verbundene Verantwortungsübernahme werden vor allem durch Möglichkeiten zur Mitwirkung gestärkt, die sowohl den Schülervvertretern sowie allen Schülern bewusst und zielgerichtet als ein Lernfeld eingeräumt werden. Hier erhält auch die Einbettung der Schule und deren Schüler in den jeweiligen Sozialraum eine strukturelle Bedeutung. Dies gilt nicht zuletzt aufgrund des allgemeinen schulischen Auftrags, als Lernfeld Bedingungen zu schaffen, durch die Teilhabe und -nahme an Gesellschaftsstrukturen und am öffentlichen Leben möglich werden.

Benannt wurde die Einbindung der Schülervvertretung in das Schulprogramm bzw. die Schulkonzeption. Aufgezeigt wurde, wie durch ein Schulprogramm Schülervvertreter in den Entwicklungsprozess einbezogen werden können. Wenngleich die Ausführung nicht akribisch im Sinne einer reinen Lehre hinsichtlich der Organisationsentwicklung in Abgrenzung von Leitbild, Konzeption und Programm erfolgte, wird dennoch als wesentliche Voraussetzung deutlich, dass ein solcher Prozess top-down initiiert, aber bottom-up mit Inhalt und Leben gefüllt werden muss. In diesem Sinne ist eine Einbindung in das

Schulprogramm auch immer eine interaktive Maßnahme, auf die im nächsten Abschnitt genauer eingegangen wird.

Dieser Anspruch gilt in gleicher Weise in inklusiven Schulen als auch in traditionellen Sonderschulen. Konkret müssen bei der Bereitstellung struktureller Ressourcen die Heterogenität und die damit verbundenen Bedürfnislagen aller Schüler thematisiert werden. Im Weiteren werden nunmehr Einzelkriterien im Kontext struktureller Aspekte aufgelistet und jeweils mit spezifischen Fragen angereichert. Mit diesen Fragen können die Akteure der Schülermitverantwortung einerseits den Ist-Stand analysieren, andererseits weitere Maßnahmen zur Festigung bzw. Implementierung von Schülermitverantwortung ableiten. Ein Teil der im Folgenden gestellten Fragen sind bereits in Abs. 6.2 angeklungen; die Fragestellungen werden jedoch an dieser Stelle erweitert.

Einzelkriterien und Fragenkatalog

Rechtlicher Rahmen

Werden die gesetzlichen Regelungen, wie sie im Schulgesetz Baden-Württembergs und in der Schülermitverantwortungs-Verordnung (SMV-VO) beschrieben sind, von der Schule ausgeführt und, wenn ja, wie umgesetzt?

Standort und Sozialraum

Welche Besonderheiten hinsichtlich des Standortes der Schule gibt es?

Gibt es einen Überblick über gesellschaftliche und kulturelle Infrastruktur / Ressourcen im Sozialraum der Schule? (Merkmale der örtlichen Lage und damit verbundene Infrastruktur der Schule, kirchliches und gesellschaftliches Leben um die Schule herum?)

Gibt es Kooperationen mit anderen Schulen oder anderen Einrichtungen?

Beteiligt sich die Schule an übergreifenden, regelmäßig tagenden Gremien (z. B. Stadtteilkonferenz, Bürgerversammlung)?

Ist die Schülervertretung in öffentliche Strukturen oder Gremien eingebunden?

Räumliche Ausstattung

Wie ist die Ausstattung der Schule?

Genügt die räumliche Ausstattung der Schule den Bedürfnissen ihrer Schülerschaft?

Gewährleistet die Schule den Anspruch an Barrierefreiheit?

Haben die Schüler Räume (z. B. Aula), die sie für sich nutzen können, um unter sich Schulangelegenheiten zu diskutieren?

Hat die Schülervertretung einen eigenen SV-Raum bzw. einen Raum, in dem sie sich zurückziehen kann?

Materielle und finanzielle Ausstattung

Inwiefern wird die Schülervertretung technisch und finanziell unterstützt?

Gibt es z. B. einen PC, auf den die Schülervertretung zurückgreifen kann?

Personelle Unterstützung

Wie wird die Schülervertretung personell unterstützt?

Kann die Schülervertretung auf Verbindungslehrer (wenn ja, auf wie viele) und auf Assistenten bzw. Betreuungspersonal zurückgreifen?

Wie kommen die Verbindungslehrer in ihr Amt?

Werden die Verbindungslehrer von den Schülervertretern gewählt?

Organisation

Sorgt die Schule für Transparenz hinsichtlich der Organisationsstruktur der Schule, der Zuständigkeiten schulischer Gremien und der Zuständigkeiten der Gremien-Mitglieder?

Finden Sitzungen mit anderen Schulbeteiligten statt und wenn ja wie oft?

Wie viele Schülervertreter gibt es in der Schule?

Wie wird die Wahl zur Schülervertretung praktiziert?

Wie wird die Wahl des Verbindungslehrers praktiziert?

Wie oft finden SV-Sitzungen statt?

Wie häufig ist die Schulleitung dabei?

Wer moderiert / leitet die Sitzungen?

Kenntnisvermittlung

Wie fördert der Unterricht in den einzelnen Klassen demokratische Prozesse?

Werden im Unterricht Methoden (wie z. B. durch Klassenrat, Konfliktregelung, Dilemma-Methode, Abstimmungsverfahren etc.) für Demokratielernen vermittelt?

Werden im Gremium bzw. in den Sitzungen Fähigkeiten (auch hinsichtlich der Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit) vermittelt, damit die Schüler ein an sie herangetragenes Anliegen bearbeiten können?

Werden den Schülervertretern in den Sitzungen Methoden vermittelt – wie z. B. Moderationstechniken – damit sie die Sitzung möglichst selbstständig abhalten können?

Werden die Schülervertreter insbesondere von den Verbindungslehrern dabei unterstützt, auf bestehendes Wissen und vorhandene Fähigkeiten aufzubauen, um im eigenen Lernen voranzukommen?

Wie und durch wen erhält die Schülervertretung Kenntnisse über relevante Inhalte (Aufgaben, Rechte, Pflichten) Schülermitverantwortung?

Sind die Arbeitsmaterialien (z. B. Aufgaben, Rechte und Pflichten der Schülervertretung oder Wahlablauf in Leichter Sprache) auf die individuellen Hintergründe der Schülervertreter und auf das Spezifische der Schule ausgerichtet?

Werden von den Verbindungslehrern und der Schulleitung wesentliche Fachbegriffe erklärt und angewandt?

Werden spezifische Fortbildungen zum Thema Schülermitverantwortung (Fortbildungen für Schülervertreter, Verbindungslehrer und Schulleitung) angeboten und von den jeweiligen Akteuren wahrgenommen?

Fördern die Lehrer im Unterricht den Austausch darüber, Meinungen anderer zu respektieren und zu schätzen?

Wie werden die Schüler im Unterricht auf die Wahl zum Klassensprecher vorbereitet?

Wie werden Normen und Werte vermittelt, die auch ein moralisches Bewusstsein fördern?

Mitbestimmung

Wird die Schülervertretung bei Schulentscheidungen mit eingebunden?

Wird die Schülervertretung bei der Entwicklung des Schulprogrammes / Leitbilderstellung / Schulprofil / Evaluation / Qualitätsentwicklung mit einbezogen?

Wird die Schülervertretung über Schulentscheidungen informiert? Und wenn ja, durch wen?

Sind Informationen für die Schülervertretung verständlich?

Wie verlaufen Informationswege?

Sind die Informationswege transparent und strukturiert?

Wie verläuft die Einbindung, die Planung und Durchführung von Aktivitäten durch die Schülervertretung auf Klassen- und Schulebene?

7.3 Interaktive Kriterien

Besonders in Kapitel 5 wurde auf asymmetrisch angelegte Rollen und Positionen zwischen den Mitwirkungsbeteiligten hingewiesen. Darin genannte Spannungsmomente problematisieren eine durch die Thematik und den Aufgabenbereich von Schülermitverantwortung bestehende Antinomie. Die Klärung von Rolle und Funktion vor allem des Verbindungslehrers und die Gestaltung von Interaktionsprozessen zwischen den Akteuren sind daher als interaktive Kriterien besonders hervorzuheben.

Es geht um das aufeinander bezogene und einander beeinflussende Handeln der mitwirkungsbeteiligten Akteure. Zugrunde liegt dabei das Verständnis, dass Schülermitverantwortung auf einer korrespondierenden Begegnung aufbaut. Interaktion meint in diesem Zusammenhang einen sozialen Prozess, der sich auf die gemeinsame Aktivität in Sachen Schülermitverantwortung bezieht. Im Interaktionsprozess geschehen

Klärung sowie Urteils- und Entscheidungsfindung. Eine solche Herangehensweise bedarf des Einbezugs aller Akteure, jedoch mit unterschiedlichen Schwerpunkten auf verschiedenen Handlungsebenen.

Als interaktive Bedingung leitet sich die Notwendigkeit eines Arbeitsbündnisses ab, das die Grundlage für Schülermitverantwortung zwischen den Akteuren bildet. Darin werden gegenseitige Erwartungen, Verantwortlichkeiten und reziproke Verpflichtungen ausgehandelt. Helsper (2004) verweist darauf, dass Arbeitsbündnisse als ein fortwährender und offener Prozess zu betrachten sind. Ein Arbeitsbündnis stellt keinen Endzustand oder kein Endergebnis dar, sondern kann zu jedem Zeitpunkt in Frage gestellt werden und in eine Krise geraten (vgl. Helsper 2004, 64).

Für die Konkretisierung interaktiver Kriterien lassen sich folgende verschriftlichte Formen von Arbeitsbündnissen als Maßnahmen aufzeigen:

- Die Erstellung einer Satzung, die das Aufgabenfeld der Schülervertretung festlegt. In der Satzung können auf organisatorischer und inhaltlicher Ebene weitere Aushandlungen zwischen Schülervertretung, Verbindungslehrer und der Schulleitung beschrieben sein. Die Satzung wird von den drei Bezugsgruppen in einer den Schülern angemessenen Sprache verfasst und verabschiedet (vgl. Schlummer / Schütte 2006, 176 ff).
- Eine Auftragsklärung zwischen Verbindungslehrer und Schulleitung sowie zwischen Verbindungslehrer und Schülervertretung. Die Auftragsklärung ist in Kapitel 5 beschrieben sowie auch in Schlummer / Schütte (2006, 145ff) ausgeführt.
- Als dritte Form, die gleichzeitig auch die Möglichkeit der Transparenz und die Akzeptanz von Schülermitverantwortung zulässt, ist die in Kapitel 6 beschriebene Einbindung in Schulentwicklungsprozesse zu sehen.

Diese Arbeitsbündnisse sind Teile eines Kommunikationsprozesses, welcher Verbindlichkeiten und Transparenz erzeugt.

Der gegenseitige respektvolle Umgang und die Fähigkeit zum Dialog stellen bei allen Akteuren im Prozess des Arbeitsbündnisses eine wesentliche Voraussetzung dar.

In diesem Kontext sei ein Aspekt oder eine Schwierigkeit formuliert, der bislang nicht in Betracht gezogen wurde: die Fähigkeit zur Kommunikation und die Fähigkeit des ‚richtigen‘ Verstehens. Die positive Gestaltung des zwischenmenschlichen Umgangs als interaktives Kriterium verweist mit dem Aspekt der Kommunikation auf deren Auswirkung hinsichtlich individueller Kriterien, die im nächsten Abschnitt erläutert werden. Eingebunden sind unter den interaktiven Kriterien auch teambildende Maßnahmen und Maßnahmen, die eine Identifikation mit der Schule fördern.

Im Folgenden werden nunmehr Einzelkriterien im Kontext interaktiver Aspekte aufgelistet und jeweils mit spezifischen Fragen angereichert. Mit diesen Fragen können die Akteure der

Schülermitverantwortung einerseits den Ist-Stand analysieren, andererseits weitere Maßnahmen zur Festigung bzw. Implementierung von Schülermitverantwortung ableiten.

Einzelkriterien und Fragenkatalog

Kommunikation

Finden spezifische Kommunikationserfordernisse der Schülervertreter (wie Unterstützte Kommunikation etc.) in den Sitzungen Berücksichtigung?

Wie werden die Entscheidungen der Schule kommuniziert (regelmäßige Schülerversammlungen, Wandzeitungen etc.)?

Ist die gesprochene und geschriebene Sprache für alle Schüler zugänglich?

Besteht eine kommunizierte Auftragsklärung zwischen den Akteuren Schülervertretung und Verbindungslehrer?

Besteht eine kommunizierte Auftragsklärung zwischen den Akteuren Schulleitung und Verbindungslehrer?

Bestehen regelmäßige Austauschtreffen zwischen Schülervertretung und Verbindungslehrer?

Bestehen regelmäßige Austauschtreffen zwischen Schulleitung und Schülervertretung?

Wie oft finden sie statt?

Wird die Schülervertretung bei Gesamtlehrerkonferenzen des Kollegiums bei relevanten Themen der Schülermitverantwortung einbezogen?

Wird die Schülervertretung bei Schulkonferenzen einbezogen?

Wie wird die Schülervertretung in das Schulleben eingebunden?

Wie sind die Kommunikationswege gestaltet?

Welche Akteure initiieren die Kommunikation (und Kommunikationswege) maßgeblich?

Zusammenarbeit

Erfolgt eine Zusammenarbeit mit inner- oder außerschulischen Einrichtungen oder Partnern?

Ist die Schülervertretung darin eingebunden?

Wie ist der Umgang untereinander, wie ist die Kommunikationskultur (Schüler – Schüler / Schüler – Lehrer / Lehrer – Lehrer / Schülervertretung – Verbindungslehrer / Schülervertretung – Schulleitung / Schulleitung – Kollegium / Schulleitung – Verbindungslehrer etc.)

Wie fördert und unterstützt die Schule die Schüler klassenübergreifend dabei, sich in Dialoge mit anderen zu begeben?

Laufen die Sitzungen der Schülervertretung nach demokratischen Spielregeln ab?

Durch wen werden die Anliegen und Bedürfnisse von Schülern mit komplexer Behinderung berücksichtigt?

Wie werden die Anliegen und Bedürfnisse von Schülern mit komplexer Behinderung von der Schülervvertretung berücksichtigt?

Wie werden Meinungsverschiedenheiten unter Schülervvertretern im Gremium geregelt?

Einstellung und Haltung

Wie werden Konflikte in der Schule geregelt?

Verfügt die Schule über ein Konfliktmanagement?

Ist die Schülervvertretung in schulisches Konfliktmanagement (z. B. Mediation) eingebunden?

Verfügt die Schule über ein Beschwerdemanagement?

Ist die Schülervvertretung in schulisches Beschwerdemanagement eingebunden?

Wie erfolgt die Förderung von sozialem und ehrenamtlichem Engagement der Schüler?

Welchen Stellenwert hat das Engagement in der Schule (auch hinsichtlich des Lehr-Lern-Prozesses Solidarität)?

Wie ist die Einstellung, die Haltung und Akzeptanz (Menschenbild) gegenüber den Schülervvertretern von Seiten des Verbindungslehrers, Kollegiums und der Schulleitung?

Verbindlichkeiten

Gibt es eine Schulordnung bzw. mit wem wurde sie erstellt?

Gibt es eine Pausenordnung bzw. mit wem wurde sie erstellt?

Gibt es Verhaltensregeln bzw. Gesprächsregeln während des Sitzungsverlaufs?

Gibt es eine Satzung für die Arbeit des Gremiums Schülervvertretung?

Wurde der Aufgabenbereich des Verbindungslehrers im Rahmen einer Auftragsklärung definiert, kommuniziert und festgehalten?

Teambildungsmaßnahmen für das Arbeiten in der Schülervvertretung

Gibt es teambildende Maßnahmen für die Schülervvertretung (wie z. B. Ausflüge, gemeinsames Essengehen, Teamspiele)?

Wie sind teambildende Maßnahmen organisiert, wo werden sie realisiert?

Wer führt teambildende Maßnahmen durch?

Identifikation mit der Schule

Hat die Schule ein Einführungsprogramm bzw. Begrüßungsrituale für neue Schüler bzw. deren Familien?

Ist die Schülervvertretung beim Einführungsprogramm eingebunden?

Gibt es klassenübergreifende Maßnahmen, die die Identifikation fördern (wie z. B. schulübergreifende sportliche Aktivitäten)?

Ist die Schülervertretung mit besonderen Aufgaben (z. B. Repräsentationsaufgaben) darin eingebunden?

Ist die Schülervertretung in die Leitbildentwicklung der Schule eingebunden?

Wird die Schülervertretung in die Qualitätsentwicklung und Evaluation einbezogen?

Hat die Schülervertretung ein eigenständiges Forum zur Selbstdarstellung im Rahmen der schulischen Darstellung (z. B. auf der Internetseite der Schule)?

Übernimmt die Schülervertretung Repräsentationsaufgaben im Rahmen von schulischen oder außerschulischen Veranstaltungen?

Einbindung in das Schulgeschehen

Wird die Schülervertretung in die Planung und Durchführung von Schulveranstaltungen eingebunden?

Hat die Schülervertretung einen selbstverantwortlichen Aufgabenbereich im Schulalltag?

Kann die Schülervertretung eigene Aufgaben vorschlagen und gestalten?

Hat die Schülervertretung Einflussmöglichkeiten hinsichtlich der räumlichen Gestaltung der Schule?

Hat die Schülervertretung Einflussmöglichkeiten hinsichtlich organisatorischer Aspekte (wie Termingestaltung, Haus-, Schul- und Pausenordnung)?

Solidarverhalten

Gibt es auf Unterrichtsebene einen Austausch darüber, welche Unterstützung Schüler (mit Komplexer Behinderung) benötigen?

Gibt es schulische Aktivitäten, bei denen sich Schüler für Mitschüler engagieren?

Gibt es Projekte, bei denen sich Schüler im schulischen Kontext oder im Rahmen von bürgerschaftlichem Engagement beteiligen können?

Bietet die Schule auch schwächeren Schülern die Chance, anderen zu helfen?

Gibt es schulische Aktivitäten, Schüler für das Amt des Schülervertreters zu motivieren?

Werden der Schülervertretung Methoden angeboten, die ein Rollen- bzw. einen Perspektivenwechsel ermöglichen (z. B. durch Rollenspiele, Stellspiele etc.)?

7.4 Individuelle Kriterien

In Kapitel 1 und 4 wurde hervorgehoben, dass das Einbeziehen der Schüler im Rahmen von Schülermitwirkung und -verantwortung auch vor dem Hintergrund des Entwicklungsstandes und der Reife der Schülervertreter zu sehen ist. Diese müssen komplexe Sachverhalte

verstehen können, um hinsichtlich ihres Aufgabenbereiches als Vertretungsorgan ihrer Verantwortung nachkommen zu können. In diesem Kontext sind ein ‚vernünftiger‘ Umgang mit dem Aufgabenspektrum und die Behinderung der Schülervertreter in Verbindung zu bringen.

Individuelle Kriterien orientieren sich unter diesen Aspekten an den Fähigkeiten der einzelnen Akteure; dabei geht es grundsätzlich um:

- die Professionalität der Verbindungslehrer und Schulleitung,
- den Unterstützungsauftrag der Schulleitung,
- die Lernvoraussetzungen der Schülervertreter und die daraus resultierenden Unterrichtsformen und Methoden.

Die einzelnen Schwerpunkte sind in der vorliegenden Arbeit differenziert beschrieben worden und sollen an dieser Stelle nicht weiter vertieft werden. Sie dienen mit der hier vorgenommenen begrifflichen Reduzierung lediglich als Orientierung, um im Kontext individueller Kriterien relevante Einzelkriterien aufzuzeigen.

Zunächst sei – bezogen auf Schüler bzw. Schülervertreter – noch einmal daran erinnert, dass das Lernfeld ‚Schülermitverantwortung‘ zum Auftragsspektrum der Schule gehört. Die Schule muss dafür Sorge tragen, dass Schüler entsprechende Fähigkeiten für das Mitwirkungsfeld entwickeln können. Dabei haben formale und materiale Bildung – im Sinne der Klafki’schen Bildungstheorie – eine gleichberechtigte Bedeutung. Der bildungstheoretische Kontext bildet hier die Basis – sowohl für die Lernebene im Gremium als auch auf der Unterrichtsebene. Auf der Unterrichtsebene bieten sich z. B. Projektarbeit oder Klassenrat als spezielle Methoden an. In diesen Kontext fällt auch die gewissenhafte Vorbereitung zur Wahl der Schülervertreter. Die Wahlvorbereitung versteht sich dabei nicht nur als ein Prozess des formellen Ablaufes, sondern darüber hinaus – für die Schülervertreter – als eine Hinführung zu einer selbstkritischen Auseinandersetzung mit dem Amt. Auch dieser Aspekt umfasst zwei Schwerpunkte, die einer unterschiedlichen Herangehensweise bedürfen:

- die elementare Voraussetzung hinsichtlich Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität bezogen auf das Verhältnis von Fähigkeit und Befähigung der Schüler, die sich aufstellen lassen möchten,
- die Wahlvorbereitung als Unterrichtseinheit.

Die Wahlvorbereitung betrifft *alle* Schüler – unabhängig davon, ob es sich um eine inklusive Schulform oder eine Sonderschule handelt. Unabhängig von der Schulform entscheiden Haltungen und Einstellungen darüber, dass allen Schülern das Recht zugestanden wird, zu wählen oder sich als Schülervertreter aufstellen zu lassen – sofern sich diese Schüler dazu entscheiden. Wenn ein Inklusionsweg gegangen wird, muss dabei sichergestellt werden, dass besondere Bedürfnisse in der heterogenen Schülerschaft erkannt, aufgegriffen und ggf.

besonders in schulischen Prozessen berücksichtigt werden – und dies orientiert an den Leitbegriffen Demokratie und Gleichstellung.

Der oben angesprochene Aspekt der Professionalität der Verbindungslehrer und Schulleitung soll hier nicht weiter mit grundsätzlichen Hinweisen vertieft werden. Dies ist vor allem in den Kapiteln 5 und 6 bereits geschehen. Im Folgenden werden aber hierzu, wie auch zu weiteren Kriterien mit Bezug auf die Schülervertretung, Einzelkriterien im Kontext individueller Aspekte aufgelistet und jeweils mit spezifischen Fragen angereichert. Mit diesen Fragen können erneut die Akteure der Schülermitverantwortung einerseits den Ist-Stand analysieren, andererseits weitere Maßnahmen zur Festigung bzw. Implementierung von Schülermitverantwortung ableiten. Auch hier gibt es aufgrund der thematischen Nähe einzelner Kriterien teilweise ähnliche oder gleiche Fragen wie bei früheren Kriterien.

Die zuvor bereits angesprochene Relevanz von Fortbildungen aller beteiligten Akteure ist im Rahmen dieser Problemskizze noch dahingehend zu ergänzen, dass dabei auch die Bedürfnisse von Schülern mit komplexer Behinderung berücksichtigt werden müssen.

Einzelkriterien und Fragenkatalog

Schülerschaft allgemein

Um welche Schülerschaft handelt es sich (Zusammensetzung und Heterogenität)?

Aus welchen Schülern setzt sich die Schülervertretung / die Schule zusammen (Alter, Behinderungsformen etc.)?

Spiegeln die Klassensprecher / Schülervertreter insbesondere bei inklusiven Schulformen die Vielfalt der Schüler der Schule wider?

Welche besonderen Bedürfnisse lassen sich aus dieser Schülerschaft (auch im Hinblick auf Selbstbestimmung) ableiten?

Lernvoraussetzungen der Schülervertreter

Über welche individuellen Lernvoraussetzungen verfügen die Schülervertreter hinsichtlich der Umsetzung von Schülermitverantwortung?

Wie können die Lernvoraussetzungen gefördert werden?

Professionalität des Verbindungslehrers

Über welches Wissen um den gesetzlichen Auftrag und Aufgabenbereich der Schülervertretung verfügt der Verbindungslehrer?

Über welches Wissen um seine Rolle und Gelenkfunktion als Verbindungslehrer verfügt der Verbindungslehrer?

Über welches Wissen um Antinomien bei seiner Aufgabe als Verbindungslehrer verfügt der Verbindungslehrer?

Gibt es beim Verbindungslehrer Fortbildungsbedarf – bezogen auf Schülermitverantwortung – hinsichtlich der Fach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenz?

Werden in der Schule Unterrichtsmethoden/-formen eingesetzt, die auf die Zusammenarbeit des Verbindungslehrers mit der Schülervertretung angewendet werden können?

Gibt es besondere Methoden, die der Verbindungslehrer in den Sitzungen der Schülervertretung anwendet?

Unterstützung durch die Schulleitung

Über welches Wissen um den gesetzlichen Auftrag und Aufgabenbereich der Schülervertretung verfügt die Schulleitung?

Gibt es bei der Schulleitung Fortbildungsbedarf – bezogen auf Schülermitverantwortung – hinsichtlich seines Unterstützungsauftrages?

Unterstützt die Schulleitung den Einsatz von Unterrichtsmethoden/-formen in der Schule, die auf die Arbeit der Schülervertretung angewendet werden können?

Gibt es besondere Methoden, die die Schulleitung in der Zusammenarbeit mit der Schülervertretung anwendet?

Wie erfolgt die Unterstützung hinsichtlich personeller, finanzieller und materieller Ressourcen?

Nimmt die Schulleitung an den Sitzungen teil?

Wie werden Kommunikationswege von der Schulleitung gemanagt?

Wie erfolgt die Einbindung der Schülervertretung in Projekte und Veranstaltungen auf Schulebene?

Erfolgt – und wenn ja wie – die Einbindung der Schülervertretung in das Schulprogramm, Evaluation etc.?

Die Fragestellungen beziehen sich auf eine mögliche Umsetzung von Schülermitverantwortung. Aus der Beantwortung der Fragestellungen lässt sich ein auf die jeweilige Schule ausgerichtetes Konzept ableiten bzw. als Teil eines Schulprogrammes definieren.

Das nächste und abschließende Kapitel befasst sich mit der Weiterentwicklung von Schülermitverantwortung und bezieht dabei Inklusionsaspekte ein.

8. Impulse zur Weiterentwicklung der Schülermitverantwortung

In Teil II der vorliegenden Arbeit wurden bei den drei Hauptakteuren unterschiedliche Akzente und Schwerpunkte erarbeitet, die im vorhergehenden Kapitel 7 zu Beginn von Teil III für die Erstellung einer konzeptionellen Skizze zur Schülermitverantwortung genutzt wurden. Mit dem abschließenden Kapitel werden im Folgenden vorangegangene Überlegungen auf der Grundlage der Gesamthematik auf mögliche Konsequenzen hin ausgerichtet. Dabei ist es das Ziel, im Rahmen eines kritischen Resümees einerseits grundsätzliche Aspekte für Schülermitverantwortung aufzuzeigen und dabei auch Inklusionsaspekte zu berücksichtigen, andererseits Impulse zur Weiterentwicklung der Schülermitverantwortung zu geben.

Zur Vorgehensweise

In einem ersten Schritt werden Impulse als mögliche gesellschaftliche Einflüsse auf Schülermitverantwortung sowie sich darauf beziehende Weiterentwicklungen gesetzlicher Vorgaben mit Bezug auf baden-württembergische und bundesweite Verhältnisse aufgezeigt. Anschließend wird das Thema Schülermitverantwortung auf die aktuelle Debatte zur Inklusion bezogen. Dabei werden auch Vorschläge unterbreitet, wie Wahlen zur Schülervertretung in inklusiven Schulen durchgeführt werden könnten.

In einem letzten Schritt geht es um eine abschließende Einschätzung, bei der fokussiert das Spannungsmoment von Grenzen und Chancen der Schülermitverantwortung auf den Begriff der Zu-Mutung ausgerichtet wird.

8.1 Der gesellschaftliche Einfluss auf die Schulgesetzgebung

Ein Fazit aus der historischen Betrachtung in Kapitel 1 ist die Feststellung, dass Schülermitverantwortung auch stets in einem gesellschaftspolitischen Kontext zu sehen und ein Abbild gesellschaftlicher Strömungen ist.

Der Zustand einer Gesellschaft lässt sich also auch daran erkennen, wie sie ihr Schulwesen hinsichtlich notwendiger Veränderungen organisiert (vgl. Schratz 2003, 8). Genannt seien hier Inklusionsbestrebungen, aber auch, den Schulen mehr Autonomie zuzugestehen. Darin spiegeln sich gesellschaftliche Erwartungen, die Veränderungsprozesse benötigen.

Solche Veränderungsprozesse brauchen eine Schule, die auf damit verknüpfte Erwartungen reagiert, Veränderungen zulässt und mit diesen umgehen kann.

Wenn schulische Veränderungen erforderlich werden, müssen nicht nur Veränderungsprozesse initiiert, sondern auch institutionelle Freiräume neu definiert werden.

Als eine solche gesellschaftliche Strömung oder auch als Folgerung kann die UN-Behindertenrechtskonvention konstatiert werden. Es ist abzusehen, dass die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention – und dies trotz bestehender Unklarheiten, Ideologisierungen sowie teilweiser Widersprüche – flächendeckend die gesellschaftspolitische Schullandschaft und die Gesellschaft an sich verändern wird. Es kann die Frage gestellt werden, ob die gesetzliche Rahmung durch die UN-Konvention eine Umorientierung des Denkens beeinflusst oder ob eine entsprechend effektive Lobbyarbeit gesellschaftliche Strömungen aufgegriffen hat und damit die Gesetzgebung beeinflusste?

Die Auseinandersetzung mit und die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention werden damit zu Einflussgrößen, die sich vermutlich prägend auf gesellschaftliche Bedingungen auswirken und darüber Einfluss auf Schülermitverantwortung haben dürften. Dabei ist zu berücksichtigen, dass Veränderungen von Menschenbildern, Haltungen und Einstellungen prozesshaft angelegt sind.

In Baden-Württemberg hat sich die bildungspolitische Lage dahingehend verändert, dass das Elternwahlrecht eine Auswahl der Schule vorsieht. Möglicherweise kann dadurch zwischen den Schulen eine Konkurrenzsituation entstehen. Zudem ist durch die demographische Entwicklung eine allgemeine Reduzierung von Schülerzahlen zu vermelden. Mit diesen Ausgangssituationen verändern sich gesellschaftliche Bedingungen – und dadurch die schulpolitische Gesamtsituation. Konkurrenz schafft Wettbewerbssituationen. Über die Selbstverpflichtung der Schulen hinaus liegt es als Folge nahe, dass Schulen attraktiver werden müssen, wenn sie auf einem eventuell bestehenden Konkurrenzmarkt bestehen wollen. Hier gewinnt m. E. ein verpflichtendes Schulprogramm eine zusätzliche Bedeutung. Die Partizipation von Schülern innerhalb der Entwicklung eines Schulprogrammes oder Schulkonzepts mit der Einbindung der Schülermitverantwortung kann in Bezug auf die Attraktivität einer Schule ein durchaus positives Merkmal darstellen und ein entsprechendes Signal senden. Dieses Signal könnte gleichermaßen auch die Auseinandersetzung mit menschenbildlichen Sichtweisen positiv beeinflussen.

Für die baden-württembergische Situation ist aber auch nicht zu verkennen, wie heftig derzeit über den von der grün-roten Koalition vorgelegten Entwurf zum neuen Bildungsplan 2015 (MKJS-BW 2014) diskutiert wird. Hier erfahren gesellschaftlich zentrale Begriffe wie Toleranz, Respekt und Achtung eine Fokussierung, bei der menschenbildliche Herausforderungen in ein partei-politisches Mühlwerk zu geraten scheinen.

Wenn Veränderungen von Einstellungen und Haltungen gegenüber Menschen mit (geistiger) Behinderungen ins Feld geführt werden, ist dies oftmals mit einer Forderung verbunden, die

sich an die ‚allgemeine Gesellschaft‘ richtet. In Teil I wurde auf das Projekt ‚Schüler helfen leben‘ hingewiesen, bei dem deutschlandweit Schülervertretungen aus allen Schulformen in Berlin vertreten waren. Die Teilnahme von Sonderschulen – und damit einbezogen Schüler mit einer geistigen Behinderung – bildet hierbei jedoch eine Ausnahme. Wünschenswert wäre ein partizipatives Selbstverständnis, das den sonderpädagogischen Bereich bzw. die Einstellung der Lehrer von Sonderschulen selbst betrifft und eine selbstverständliche Teilnahme an solchen Projekten herausfordert. Es tangiert das Denken, die Haltung, die Einstellung und das Handeln der Mitwirkungsbeteiligten von Schülermitverantwortung. Die Akteure – gemeint sind vor allem das Lehrerkollegium und die Schulleitung – sind Teil der Gesellschaft und deren Handeln hat wiederum Einfluss auf die Gesellschaft. Das ‚Sichtbarmachen‘ von Schülern mit geistiger Behinderung, deren Anliegen und Probleme stellen einen wichtigen Faktor zur Teilhabe dar und wird Auswirkungen auf Schülermitverantwortung haben. Kritisch zu bemerken ist hierbei allerdings die Tatsache, dass die Teilnahme von Schülervertretern mit geistiger Behinderung an übergeordneten Projekten ein hohes Maß an Begleitung erfordert. In den seltensten Fällen werden die Schüler *ohne* Behinderung von ihren Verbindungslehrern begleitet. Bei solchen Projekten nehmen meist Schüler aus Gymnasien teil, die aus höheren Klassen kommen. Das bedeutet für Sonderschulen, auf personelle Ressourcen zurückgreifen zu müssen, die mit hohem Zeit- und Energieaufwand verknüpft sind. Nicht selten erfolgen solche Unternehmungen als Freizeitbeschäftigung der Lehrer, die im Stundendeputat keine Berücksichtigung finden. Wenn eine Teilnahme an solchen schulübergreifenden Veranstaltungen selbstverständlich sein sollen, müssen möglicherweise auch weitere kreative Ideen entwickelt werden, die über das Zur-Verfügung-Stellen von Deputatsstunden hinausgeht. Möglich wäre – je nach Schülerklientel – die Übernahme von Patenschaften durch ältere Schüler ohne Behinderung oder ehrenamtlich Tätige.

Ein weiterer Aspekt geht auf mögliche Veränderungen der gesetzlichen Vorgaben ein. Im Kontext der Arbeit ist daher zu überlegen, wie – und, wenn ja, welche – Veränderungen auf (schul-)gesetzlicher Ebene vollzogen werden müssen, damit Schülermitverantwortung gelingen kann.

Der Einfluss auf eine Veränderung der Gesetzgebung ist an politische und rechtsverbindliche Vorgaben gebunden (vgl. Wegener-Spöhring 2007, 171). Im Kontext rechtlicher Regelungen – und damit im gesellschaftlichen Sinne – sei auf die 1989 verabschiedete UN-Kinderrechtskonvention verwiesen, die – wie die UN-Behindertenrechtskonvention auch – von Deutschland ratifiziert wurde (1990) und nach Inkrafttreten (seit 05.04.1992) bundesdeutsches Gesetz ist (vgl. DIMR 2013b). Bedingt durch die Minderjährigkeit der Schüler – unabhängig vom Thema geistige Behinderung – ist eine Selbstvertretung im *politischen* Kontext auf der Ebene der Schülermitverantwortung allerdings nicht vorgesehen.

Dennoch gibt es Möglichkeiten der Beeinflussung bzw. der Veränderung. Zu nennen ist im Rahmen des Landesschülerbeirates das bildungspolitische Mandat. Darin kann bei allgemeinen Fragen des Erziehungs- und Unterrichtswesens sowie bei der Gestaltung der Bildungs- und Lehrpläne zumindest durch eine beratende Funktion Einfluss ausgeübt werden. Für die Ebene des Landesschülerbeirates könnten aus dem Kreis der Schülervorteiler von Förder- und Sonderschulen eigene Vertreter gewählt und diese in den Landesschülerbeirat entsendet werden. Eine andere Möglichkeit besteht darin, dass Schülervorteiler des Landesschülerrats dahingehend geschult werden, um die besonderen Anliegen der Schülerschaft mit geistiger Behinderung vertreten zu können. In Schulungen für Schülervorteiler sollte das Thema Behinderung grundsätzlich kommuniziert und behandelt werden.

Eine (schul-)gesetzliche Veränderung könnte weiterhin darin bestehen – wie in Kapitel 5 bereits angeklungen –, dass die Unterstützung durch den Verbindungslehrer nicht aus dem eigenen Kollegium erfolgt. In diesem Zusammenhang könnte eine Art ‚Jobrotation‘ erfolgen; Kollegen aus unterschiedlichen Schulen könnten sich als Verbindungslehrer anbieten. Die Auswirkung wäre auf der Strukturebene spürbar: Aufgezeigte Antinomien, die aus der Gelenksituation des Verbindungslehrers resultieren, könnten – zumindest teilweise – umgangen oder entschärft werden. Problematisch bleibt allerdings bei diesem Modell der Aspekt ‚Vertrauen‘, wie er begrifflich in der ebenfalls vorkommenden Bezeichnung ‚Vertrauenslehrer‘, aber auch generell als Grundvoraussetzung für die Übernahme dieses Amtes zum Ausdruck kommt. Kritisch zu hinterfragen ist bei einem solchen Modell zudem die Notwendigkeit schulinterner Kenntnisse. Schulische Spezifika und die Bedürfnisse der jeweiligen Schülerschaft müssen dem Verbindungslehrer bekannt sein.

8.2 Inklusion und Umsetzung von Schülermitverantwortung

„Der getrennte Unterricht für Schülerinnen und Schüler im gegliederten Schulwesen soll auf freiwilliger Grundlage in einem neuen, leistungsstarken, sozial gerechten, inklusiven und gemeinsamen Bildungsgang, der allen Schülerinnen und Schülern offen steht und sie individuell fördert, überwunden werden“ (Landtag Baden-Württemberg Entwurf zur Änderung des Schulgesetzes 2012).

Mit dieser im Entwurf zur Änderung des Schulgesetzes formulierten Zielsetzung der Landesregierung Baden-Württemberg scheint das Thema Inklusion in Baden-Württemberg angekommen zu sein. Der für Baden-Württemberg vereinbarte und regionalisierte Prozess zur Aufstellung eines Umsetzungsplans basiert auf dem Vorschlag zum Maßnahmenkatalog des Landes-Behindertenbeirates; dieser Prozess soll mit der durchgeführten vierten Regionalkonferenz (13. September 2013, Freiburg) mit Bezug zur vorliegenden Diskussionsgrundlage abgeschlossen werden. In diesem Diskussionspapier („Vorschläge zu

Maßnahmen...“) schwingt die Schülermitverantwortung mit. Denn bei den darin genannten Handlungsfeldern (1) Bildung und (2) Erziehung sind neben zahlreichen anderen zu beteiligenden Akteuren explizit auch Schüler aufgeführt (vgl. LBB-BW 2012).

Bei der Betrachtung und Auseinandersetzung mit den aufgezeigten unterschiedlichen Perspektiven gilt dennoch das nun schon mehrfach formulierte Resümee: Ob bzw. wie Schülermitverantwortung für Schüler mit geistiger Behinderung realisiert wird, ist nicht erkennbar.

An dieser Stelle sollen unter Rückgriff auf die zuvor ausgeführten Perspektiven exemplarisch drei Varianten mit bzw. für Schüler mit geistiger Behinderung dargestellt und diskutiert werden, um somit eine Schülermitverantwortung für alle Schüler zu gewährleisten.

Es wird folgende Ausgangslage angenommen:

In einer Gemeinschaftsschule sind die Klassenzusammenstellungen inklusiv. Das heißt, in jeder Klasse gibt es ganz verschiedene Schüler ungefähr gleichen Alters. Die einzelnen Klassen setzen sich zusammen aus Mädchen und Jungen, unterschiedlichen Nationen, unterschiedlichen Glaubensrichtungen, Schülern ohne Behinderung, Schüler mit geistiger Behinderung oder anderen Behinderungsformen. Zu Beginn des Schuljahres soll ab der fünften Klasse die Wahl zur Schülervertretung stattfinden...

Die nun zu formulierende Frage ist, nach welchen Kriterien und unter welcher Berücksichtigung der Inklusionsdebatte die Wahl der Schülervertreter verlaufen kann?

Variante 1: Demokratisches Verfahren

Schülervertreter werden nach allgemeinen Wahlprinzipien gewählt. Das heißt, die Wahl ist frei, geheim, unmittelbar und gleich. Jeder wahlberechtigte Schüler darf als aktives Recht wählen und – als passives Recht – gewählt werden. Nach diesem Wahlgrundsatz haben alle die gleiche Chance. Oder doch nicht? Die Schüler werden die Klassensprecher so wählen, wie es an Schulen üblich ist: Schüler, die markante Eigenschaften haben und vielleicht besonders sozial sind, Schüler mit Führungsqualitäten, mit dominantem Verhalten, Schüler, die beliebt sind, Schüler, die gut sprechen können, oder: weil nur zwei Schüler kandidieren etc. Ob der im Kontext dieser Arbeit stehende Schüler mit geistiger Behinderung gewählt wird, ist möglich, vielleicht aber auch nicht. Diese Variante verweist darauf, dass Inklusion zwar Aspekte der Vielfalt und Verschiedenheit einbezieht, Behinderung aber nur einen Subaspekt darstellt (vgl. Hinz 2007, 49f). Wenn kein Schüler mit geistiger Behinderung aus keiner Klasse gewählt wird, muss dann im Sinne der Inklusionsdebatte ein Nachteilsausgleich geschaffen werden? Oder reicht es aus, wenn die gewählten

Schülervertreter gezielt Fortbildungen erhalten, die die besondere Thematik marginalisierter Schülergruppen zum Inhalt haben?

Variante 2: Quotenregelung

Angenommen, bei der letzten Wahl vor zwei Jahren ist ein ungleiches Verhältnis entstanden: Keiner der Schüler mit geistiger Behinderung wurde in die Schülervertretung gewählt. In diesem Fall greift die Variante der Quotenregelung. Es können zusätzliche Kandidaten in die Schülervertretung gewählt werden. Damit scheint nach den Worten Wockens der graue Alltag der Integration überwunden (vgl. Wocken 2013, 74) und gleichberechtigte Teilhabe zu gelingen. Die Gefahr besteht jedoch, dass diese Schüler nicht aufgrund ihrer Qualifikation, sondern aufgrund der ‚Begünstigung ihrer Marginalisierung‘ durch die Quotenregelung zum Klassensprecher und in die Schülervertretung gewählt werden. Möglicherweise überhöht eine solche Quotenregelung die Besonderung und Exklusivität des Personenkreises (vgl. Dederich 2008, 38, zit. n. Musenberg / Riegert 2010, 36). Weiterhin stellt sich die Frage, wer diesem marginalisierten Personenkreis entspricht? Welche Marginalisierungs-Indikatoren gelten: Das Mädchen mit muslimischem Hintergrund, der Schüler aus Kasachstan, der Schüler mit deutscher Abstammung in der Brennpunktschule, die Schülerin mit dem Förderschwerpunkt körperlich und motorische Entwicklung, die Schüler mit guten oder schlechten Noten, der Schüler mit geistiger Behinderung? In diesem Fall hätte im Sinne eines solch ausgelegten Inklusionsgedankens vermutlich die Mehrzahl der Schüler Anspruch auf die Quotenregelung.

Variante 3: Basisdemokratische Methoden

Diese Variante geht davon aus, dass die Schülervertreter für die Anliegen der gesamten Schülerschaft sensibilisiert sind und diese in ihrem Aufgabenbereich berücksichtigen. Die Schülervertreter haben hierzu Fortbildungen erhalten und werden von den Lehrern auf Unterrichtsebene ermutigt und gefördert. Insbesondere die Anliegen der Schüler mit komplexer Behinderung werden von den Schülervertretern wahrgenommen und aufgegriffen.

Die Methode, wie z. B. der wöchentlich stattfindende Klassenrat, bietet sich für eine basisdemokratische Beteiligungsform an und wird in den Klassen praktiziert. Im Klassenrat werden aktuelle Themen der Schüler eigenverantwortlich behandelt, und gemeinsam wird nach Problemlösungen gesucht (vgl. Friedrichs 2009, 54 ff). Eine weitere Möglichkeit ist die Einführung von Arbeitskreisen, bei denen bestimmte Schülergruppen eingebunden sind. Als Beispiel sei ein Arbeitskreis ‚Barrierefreies Schulhaus‘ genannt. Wie in Kapitel 6 dargestellt, hat in diesem Zusammenhang die Schulleitung für die Installierung und auch Motivation des Kollegiums eine besondere Verantwortung. Diese Variante entspricht in besonderem Maße

der Grundbestimmung von Schülermitverantwortung: durch aktive Einbindung in das Schulleben bei den Schülern Mitwirkungs- und Verantwortungsbereitschaft für demokratisch-politisches Handeln zu wecken.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass Schülermitverantwortung und damit die Hauptakteure bei einer inklusiven Form der Schule vor noch größere Herausforderungen gestellt werden als bislang. Welche Herausforderungen im Kontext von inklusiver Schule auf die Beteiligten zukommen, lässt sich u. a. durch den Einsatz des ‚Index für Inklusion‘ ermitteln (Boban / Hinz 2003). Im Kontext Schülermitverantwortung geht es letztlich darum, dass die Rechte und Anliegen *aller* Schüler berücksichtigt werden: von Schülern deutscher Abstammung, ausländischer Abstammung, Schülern mit Behinderung und allen anderen Schülern. Und es wird deutlich, dass jede Schule – am besten im Rahmen eines Schulentwicklungsprozesses bzw. eines Schulprogramms – den passenden Weg wählen muss. Bei diesem Weg gilt es zu beachten, was in der zentralen Fragestellung der Arbeit zum Ausdruck kommt: Maß zu nehmen für die spezifische Umsetzung von Schülermitverantwortung als Bildungs- und Erziehungsauftrag.

8.3 Ermutigung zur Schülermitverantwortung

An die Arbeit der Schülervertretung ist ein hoher Anspruch zu legen. Insbesondere bei der Schülerschaft mit geistiger Behinderung unterliegt Schülermitverantwortung einer mehrfachen Gefahr *und* der gleichzeitigen Chance im Rahmen einer ‚Zu-Mutung‘. In diesem Sinne kann ‚Zu-Mutung‘ in zweifacher Hinsicht diskutiert werden.

‚Zu-Mutung‘ als Negativdeutung

Der mit Beginn der 1980er-Jahre vollzogene Perspektivenwechsel in der Behindertenhilfe und der Heil- und Sonderpädagogik zeigt einen reform- und gesellschaftspolitischen Prozess auf, der das Bild vom Menschen mit Behinderung verändert hat. Wie kaum in einem anderen Bereich sind die Begriffe Partizipation, Teilhabe, Selbstbestimmung und Mitbestimmung bzw. Mitwirkung darin als Leitbegriffe und -bilder verankert – Termini, die sich auch als Anspruch in Schülermitverantwortung wiederfinden. Aus dem gestiegenen Wert von Partizipation und Mitbestimmung resultieren entsprechende Erwartungen und auch Anspruchshaltungen, die teilweise von Idealentwürfen oder Partizipationsmythen flankiert werden (vgl. Grundmann / Kramer 2001, 88f; Böhme / Kramer 2001b, 165f).

Analog zu kritischen Ausführungen in relevanter Literatur bezüglich Selbstbestimmung (vgl. Waldschmidt 1999; Stinkes 2000; 2008; 2010) besteht ebenso bei der Schülermitverantwor-

tung die Gefahr einer überhöhten Anforderung an den Personenkreis der Schülerschaft mit geistiger Behinderung. Von Seiten der Schülervertreter muss die bewusste und freiwillige Übernahme von Verantwortlichkeit im Sinne von Können und Wollen als erforderliche Grundvoraussetzung gewährleistet sein, wenn Schülermitverantwortung nicht zur Überforderung werden soll. Zu berücksichtigen sind daher auch die Fähigkeiten zur Selbstbestimmung, Mitbestimmung und zur Solidarität. Erst diese Trias lässt eine aktive und realistische Schülermitverantwortung möglich werden. Die Aufgaben – als Rechte und Pflichten – müssen von den Mitgliedern der Schülervertretung zu lösen sein. Schülermitverantwortung läuft sonst Gefahr, eine Zumutung für alle zu werden. Als Zumutung im negativen Sinne ist auch zu sehen, wenn die erforderliche Unterstützung durch andere Akteure in der Schülermitverantwortung fehlt.

„Zu-Mutung“ als Positivdeutung

In dieser Deutung liegt der Fokus auf dem Substantiv ‚Mut‘. Hier sei noch einmal an die schulgesetzliche Sonderregelung für Sonderschulen in Baden-Württemberg erinnert:

„Die Schüler der Sonderschulen verwirklichen die Schülermitverantwortung, soweit es ihre Eigenart und das Bildungsziel der Schule zulassen. Das Kultusministerium kann das Nähere, soweit erforderlich, durch Rechtsverordnung regeln“ (§ 70 Abs. 2 SchG).

Wenngleich dieser schulgesetzliche Hinweis für die Institution Schule und für Schulverantwortliche ein mehr oder weniger großes Hintertürchen offen hält, vermag die Einschränkung als Option gesehen werden, bei der eine Sonderschule mit der Einrichtung und Ausführung der Schülervertretung – positiv interpretiert – nicht unter Zugzwang steht. Ungeachtet dieser Einschränkung, gilt als Grundannahme der vorliegenden Arbeit, dass es die Eigenart der Schüler in Sonderschulen zulässt, eine Schülervertretung zu bilden. In dem Fall bedarf es auf Seiten der Lehrer und der Schulleitung ein Zu-trauen in die Schülervertreter und den Mut aller Mitwirkungsbeteiligten. Dieser Ansatz von Schülermitverantwortung verdeutlicht sowohl den Anspruch einer Sozialisierungsinstitution als auch den einer Selbstbildungsinstitution.

Den Schülern sind Lern- und Erfahrungsräume zur Verfügung zu stellen, damit sie lernen, Zusammenhänge zu erkennen, eigene Meinungen zu entwickeln und die Interessen anderer solidarisch zu vertreten. In dieser Hinsicht ist Schülermitverantwortung ein Lernfeld, und Schülervertreter sind Lernende. Die Umsetzung von Schülermitverantwortung braucht ein Bildungsverständnis, das nicht nur kognitives Wissen, sondern auch soziales Lernen vermittelt (vgl. Hartnuß / Maykus 2006, 3). In diesem Kontext setzt der Bildungsplan für die Schule für Geistigbehinderte von Baden-Württemberg an (vgl. BPL-SfG 2009, 183ff).

In der Funktion einer Interessensgemeinschaft bedarf Schülermitverantwortung eines Bildungsverständnisses, das das Lernen von demokratischen Verhaltensweisen beinhaltet

und deren politische und (gesellschafts-)kritische Dimension berücksichtigt. Sowohl die Bildungstheorie nach Klafki als auch die Bildungstheorie v. Hentigs weisen gesellschaftskritische Zugänge auf. Die Schulpraxis muss dafür sorgen, dass Bildungsanlässe und Umsetzungsmöglichkeiten hinsichtlich Mitbestimmung und Übernahme von Mitverantwortung für die Schulgemeinschaft auf hohem Niveau geschaffen werden. Von daher fordert eine (inklusive) Schule – im Sinne von Erstklassigkeit – eine *exklusive* Schülermitverantwortung.

Abbildungsverzeichnis

- Abb. 1: Struktur der Schülervertretung: Rechte und Aufgabenbereiche
- Abb. 2: Die Aufgaben des Klassensprechers bzw. Schülersprechers
- Abb. 3: Die Bezugsgruppen als Akteure der Schülermitverantwortung
- Abb. 4: Der Aufbau des Kapitels 2
- Abb. 5: Didaktik-relevante Aspekte zur Schülermitverantwortung
- Abb. 6: Entwicklung von Fähigkeiten in Bewältigungsschritten (in Anlehnung an Jung 2007, 128)
- Abb. 7: Rollensystem und -diffusion des Verbindungslehrers
- Abb. 8: Professionelles Handeln des Verbindungslehrers
- Abb. 9: Konstruktiver Umgang mit Dilemmata Konstruktiver Umgang mit Dilemmata durch die Berücksichtigung relevanter Aspekte und die Entwicklung von Maßnahmen
- Abb. 10: Bausteine zur Erstellung eines Schulprogrammes
- Abb. 11: Der Unterstützungsauftrag der Schulleitung
- Abb. 12: Das Thema Schülermitverantwortung als Ausschnitt eines Schulprogramms

Literatur

- Ackermann, K.-E. (2011): ‚Stellvertretung‘ in der Geistigbehindertenpädagogik. In: Ackermann, K.-E. / Dederich, M. [Hrsg.] (2011): An Stelle des Anderen. Ein interdisziplinärer Diskurs über Stellvertretung und Behinderung. Oberhausen: Athena. 139-165
- Ackermann, K.-E. / Dederich, M. [Hrsg.] (2011): An Stelle des Anderen. Ein interdisziplinärer Diskurs über Stellvertretung und Behinderung. Oberhausen: Athena
- AG-SMV – Arbeitsgruppe „SMV und Evaluation“ des Landes Baden-Württemberg (2007): Evaluationskoffer. <http://www.smv.bw.schule.de/evaluation/Koffer/Evaluationskoffer.pdf>. Download: 14.08.2013
- Ahrbeck, B. (2011): Der Umgang mit Behinderung Stuttgart: Kohlhammer
- Altrichter, H., et al. [Hrsg.] (2011): Schulentwicklung durch Schulprofilierung? Zur Veränderung von Koordinationsmechanismen im Schulsystem. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften
- Arnold, R. (2010): Selbstbildung. Oder: Wer kann ich werden und wenn ja wie? Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Auernheimer, G. / Doehlemann, M. (1971): Mitbestimmung in der Schule. München: Juventa
- Bastian et al. [Hrsg.] (2000): Professionalisierung im Lehrerberuf. Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität. Opladen: Leske+Budrich
- Bauer, K.-O. (2000): Konzepte pädagogischer Professionalität und ihre Bedeutung für die Lehrarbeit. In: Bastian et al. [Hrsg.] (2000). 54-72
- Baumgart, F. [Hrsg.] (2007): Erziehungs- und Bildungstheorien. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 3. Aufl.
- Bayertz, K. [Hrsg.] (1998a): Solidarität. Begriff und Problem. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Bayertz, K. (1998b): Begriff und Problem der Solidarität. In: Bayertz, K. [Hrsg.] (1998a). 11-53
- BayStMUK – Bayrisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus [Hrsg.] (1977): Schülermitverantwortung und Schülervertretung. Eine Informationsschrift für bayrische Schule. Donauwörth: Auer
- Beck, G. (2003): Demokratisch miteinander umgehen – auf Augenhöhe. In: Burk et al. [Hrsg.] (2003): Kinder beteiligen – Demokratie lernen. Hemsbach: Beltz. 256-261
- Bielefeldt, H. (2006): Zum Innovationspotenzial der UN-Behindertenkonvention. Essay No. 5. Deutsches Institut für Menschenrechte. http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/uploads/tx_commerce/essay_no_5_zum_innovationspotenzial_der_un_behindertenrechtskonvention_auf3.pdf. Download: 22.04.2014
- Bierhoff, H.-W. (2000): Sozialpsychologie. Ein Lehrbuch. Stuttgart: Kohlhammer. 5. Aufl.
- Bierhoff, H.-W. (2002): Einführung in die Sozialpsychologie. Weinheim / Basel: Beltz
- Bierhoff, H.-W. (2004): Moralische Kompetenz. In: Sommer, G. / Fuchs, A. (2004) [Hrsg.]: Krieg und Frieden. Handbuch der Konflikt- und Friedenspsychologie. Weinheim / Basel / Berlin: Beltz. 568-580
- Bierhoff, H.-W. / Fetchenhauer, D. [Hrsg.] (2001a): Solidarität. Konflikt, Umwelt und Dritte Welt. Opladen: Leske+Budrich
- Bierhoff, H.-W. / Fetchenhauer, D. (2001b): Solidarität: Themen und Probleme. In: Bierhoff, H.-W. / Fetchenhauer, D. [Hrsg.] (2001a). 9-22
- Bierhoff, H.-W. / Küpper, B. (1998): Sozialpsychologie der Solidarität. In: Bayertz, K. [Hrsg.] (1998a). 263-296
- BIH – Bundesarbeitsgemeinschaft der Integrationsämter und Hauptfürsorgestellen [Hrsg.] (2002): ABC. Behinderung & Beruf. Handbuch für die betriebliche Praxis. Wiesbaden
- Bildungsplan für die Grundschule (2004): Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg [Hrsg.] (2004): Bildungsplan für die Grundschule. Ditzingen: Reclam.
- Bildungsprojekt Schule für Geistigbehinderte (2004). Abschlussbericht der Arbeitsgruppe. http://www.bildung-staerkt-menschen.de/unterstuetzung/schularten/SoS/SfGB/Bildungsprojekt_G_Abschlussbericht_Dez_04.pdf. Download: 04.03.2012
- Bildungsrat (1973): Eigenverantwortung. http://wiki.bildungsserver.de/index.php/Deutscher_Bildungsrat. Download: 24.12.2008
- BLK – ‚Demokratie lernen & leben‘ der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (2007): <http://blk-demokratie.de/index.php?id=83>. Download: 23.08.2013
- Boban, I. / Hinz, A. (2003): Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Entwickelt von Tony Booth & Mel Ainscow - übersetzt, für deutschsprachige

- Verhältnisse bearbeitet von Ines Boban & Andreas Hinz. Halle: Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf>. Download: 11.09.2013
- Böhme, J. / Kramer, R.-T. [Hrsg.] (2001): Partizipation in der Schule. Opladen: Leske+Budrich
- Böhme, J. / Kramer, R.-T. (2001a): Einleitung. In: Böhme, J. / Kramer, R.-T. [Hrsg.] (2001). 9-14
- Böhme, J. / Kramer, R.-T. (2001b): Zur Triangulation der empirischen Ergebnisse und Entwurf zu einer Theorie schulischer Partizipation. In: Böhme, J. / Kramer, R.-T. [Hrsg.] (2001). 153-188
- Böttcher, W. et al. [Hrsg.] (1997): Bildung und Solidarität: Über das nicht selbstverständliche Verhältnis zweier Konzepte und ihre pädagogische Bearbeitung in der Praxis. Die Deutsche Schule [Hrsg. GEW]. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis. 4. Beiheft. Weinheim: Juventa
- Boppel, W. / Kollenberg, U. (1981): Mitbestimmung in der Schule. Köln: Deutscher Instituts-Verlag
- BpB – Bundeszentrale für politische Bildung [Hrsg.] (1969): Demokratisierung der Schule. Die Stellung des Schülers in der Schule und die Rolle der Schülermitverantwortung. Bonn: BpB
- BPL-SfG - Bildungsplan für die Schule für Geistigbehinderte (2009): Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg [Hrsg.] (2009). Villingen-Schwenningen: Neckar-Verlag
- Brockhaus (2012): Vertrauen. <http://www.brockhaus-der-schulpartner.de/cps/rde/xchg/SID-5FB40D39-09509B2B/portal/hs.xsl/xxxx05.html?proj=bepaz&lc=lcp&arid=SL23326366&adid=xxxx0501030101&suid=16&keywords=Verantwortungsethik&search=yes>. Download: 16.04.2012
- Bröckling, U. (2003): You are not responsible for being down, but you are responsible for getting up. Über Empowerment. In: Leviathan 31, 3. 323-344
- Bronner, R. et al (1989): Leitfaden für die SMV-Arbeit. Oberschulamt Tübingen. Albstadt: Conzelmann
- Bronner, R. (2001): Der Schulleiter. Wie kann ein Schulleiter die SMV unterstützen? In: SMV-Aktuell 2001/2002, Teil 3. Freiburg: Regierungspräsidium Freiburg, 54-55. <http://www.smv.bw.schule.de/smv-aktuell/aktuell2001/teil2-01.pdf>. Download: 02.09.2013
- Burk, K. (2003): Demokratie lernen in der Grundschule – Fragezeichen. In: Burk, K. et al. [Hrsg.] (2003): Kinder beteiligen – Demokratie lernen? Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V. Frankfurt. Frankfurt a. M.: Beltz. 14-24
- Chomsky, N. (1965): Aspects of the Theory of Syntax. MIT Press: Cambridge Ma. Dt. als ‚Aspekte der Syntax-Theorie‘. Übersetzt v. E. Lang. Suhrkamp: Frankfurt a. M. (1968)
- Combe, A. / Helsper, W. [Hrsg.] (2009): Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. 6. Aufl.
- Dannenbeck, C. / Lösch, H. (1995): Anmerkungen zu Klafkis „Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. Im Zentrum: Epochaltypische Schlüsselprobleme. In: Krüger-Potratz, M. [Hrsg.] (1995). Interkulturelle Studien 27. Zum Verhältnis von Interkultureller und Allgemeiner Bildung. Münster: Schnelldruck GmbH. 69-72
- Dederich, M. (2008): Der Mensch als Ausgeschlossener. In: Fornfeld, B. [Hrsg.] (2008a). 31-49
- Demokratisch Handeln (2014): Ein Förderprogramm für Jugend und Schule. <http://www.demokratisch-handeln.de/hhb/index.html>. Download: 09.03.2014
- Dewey, J. (2000): Demokratie und Erziehung: Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Oelkers, J. [Hrsg.] (2000). Weinheim [u.a.]: Beltz. Nachdruck der 3. Aufl.
- DIMDI – Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information [Hrsg.] (2005): ICF – Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit. http://www.dimdi.de/dynamic/de/klasi/downloadcenter/icf/endaussage/icf_endaussage-2005-10-01.pdf. Download: 10.08.2012
- DIMR – Deutsches Institut für Menschenrechte [Hrsg.] (2013): Internetportal DIMR. Menschenrechtsinstrumente. Kinderrechtskonvention. Online unter: <http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/de/menschenrechtsinstrumente/vereinte-nationen/menschenrechtsabkommen/kinderrechtskonvention-crc.html#c1770>. Download: 13.08.2013
- Diouani-Streek, M. (2011): Pädagogischer Handlungstyp Beratung. In: Diouani-Streek, M. / Ellinger, S. [Hrsg.] (2011) Beratungskonzepte in sonderpädagogischen Handlungsfeldern. Oberhausen: Athena. 2. Aufl. 15-32
- Dörner, D. (2002): Die Logik des Mißlingens. Strategisches Denken in komplexen Situationen. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt. 15. Aufl.
- Dworschak, W. et al. [Hrsg.] (2012): Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (SfGE). Eine empirische Studie. Oberhausen: Athena
- Dworschak, W. / Ratz, C. (2012): Soziobiografische Aspekte der Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. In: Dworschak, W. et al. (2012) [Hrsg.]. 26-48
- Dworschak, W. et al. (2012): Vorwort. In: Dworschak, W. et al. [Hrsg.] (2012). 7-8

- Eikel, A. / Diemer, T. (2006): Demokratie-Baustein „Schüler/-innenvertretung.“ Demokratie lernen & leben“. <http://www.blk-demokratie.de/getfile.php?f=fileadmin/public/download/materialien/db/schuelervertretung.pdf>. Download: 17.04.2012
- Engartner, T. (2010): Didaktik des Ökonomie- und Politikunterrichts. Paderborn: Schöningh
- EvaluationsVO (2008): <http://www.landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=jlink&query=EvalV+BW&psml=bsbawueprod.psml&max=true&aiz=true>
- Fausser, P. (2007): Demokratiepädagogik. In: Lange, D. / Reinhardt, V. [Hrsg.] (2007). Band 1. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. 83-92
- Feldmann, K. (2006): Soziologie kompakt. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag. 4. Aufl.
- Fetchenhauer, D. (2001): Fehlende Solidarität: Zur Erklärung von Steuerhinterziehung, Schwarzarbeit und (Sozial-)Versicherungsbetrug. In: Bierhoff, H.-W. / Fetchenhauer, D. [Hrsg.] (2001a). 205-230
- Flammer, A. (2009): Entwicklungstheorien. Psychologische Theorien menschlicher Entwicklung. Bern: Huber. 4. Aufl.
- Fornfeld, B. [Hrsg.] (2008a): Menschen mit Komplexer Behinderung. Selbstverständnis und Aufgaben der Behindertenpädagogik. München: Reinhardt
- Fornfeld, B. (2008b): Pädagogische Leitgedanken als Ausschluss-Prinzipien? In: Fornfeld, B. (2008a) [Hrsg.]. 108-147
- Frankena, W. K. (1995): Wohlwollen und Gerechtigkeit. In: Nunner-Winkler, G. [Hrsg.] (1995): Weibliche Moral. Die Kontroverse um eine geschlechtsspezifische Ethik. Frankfurt a. M.: Campus. 210-218. 2. Aufl.
- Friedrichs, B. (2009): Klassenrat. In: Edelstein, W., et al. (2009): Praxisbuch Demokratiepädagogik. Sechs Bausteine für die Unterrichtsgestaltung und den Schulalltag. Weinheim / Basel: Beltz Verlag. 54-90
- Frühauf, Th. (1996): Förderung von Selbständigkeit und Autonomie im Vorschulalter. In: Bundesvereinigung Lebenshilfe für geistig Behinderte e.V. [Hrsg.] (1996): Selbstbestimmung. Kongreßbeiträge. Marburg: Lebenshilfe-Verlag. 299-311
- Frühauf, Th. (1999): Selbstbestimmung für Menschen mit geistiger Behinderung, Herausforderungen für Betroffene und Fachleute. In: Probst, H. [Hrsg.] (1999): Mit Behinderung muss gerechnet werden. Der Marburger Beitrag zur lernprozessorientierten Diagnostik, Beratung und Förderung. Solms-Oberbiel: Jarick Oberbiel Verlag. 300-318
- Furrer, H. (2006): Mehrfach kompetent. Oder: „...nur die allerdümmsten Kälber wählen ihre Metzler selber“ In: Erwachsenenbildung und schwere Behinderung. Jg. 17, Heft 1. 3-10
- Gagel, W. (2002): Der lange Weg zur demokratischen Schulkultur. http://www.bpb.de/publikationen/S19K0H,6,0,Der_lange_Weg_zur_demokratischen_Schulkultur.html. Download: 21.04.2012
- Gampe, H. et al. (1981): Schülermitwirkung in Nordrhein-Westfalen. Neuwied: Luchterhand
- Gerhardt, V. (2007): Partizipation. Das Prinzip der Politik. München: Beck
- Geserer, H. (2003): Mitgestalten! Mitverantworten! Mitbestimmen? Unterwegs zur Mitbestimmung Grenzen und Freiräume der SMV. Herzlichen Glückwunsch zum 50. Geburtstag! <http://www.smv.bw.schule.de/smv-texte/Mitwirkung.pdf>. Download: 04.04.2012
- Giesecke, H. (1998): Pädagogische Illusionen. Lehren aus 30 Jahren Bildungspolitik. Stuttgart: Klett Cotta
- Gnahn, D. (2007): Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente. Bielefeld: Bertelsmann
- Graf, P. (1996): Konzeptionsentwicklung. Alling: Sandmann. 2. Aufl.
- Grampp, G. (1980): Über die Notwendigkeit heilpädagogischer Prinzipien. In: Lebenshilfe 19, 2. 96-100
- Grigat, F. (2010): Die Nacht, in der alle Kühe schwarz sind. Zur Kritik des Kompetenz-Begriffs. In: Forschung & Lehre 17 (4/2010). 250–252.
- Grundmann, G. / Kramer, R.-T. (2001): Partizipation als schulische Dimension – Demokratische Reformhoffnungen zwischen schulischen Gestaltungsmöglichkeiten und strukturellen Brechungen. In: Böhme, J. / Kramer, R.-T. [Hrsg.] (2001). 59-92
- Grzelak, J. (1992): Konflikt und Kooperation. In: Stroebe, W. et al. [Hrsg.] (1992): Sozialpsychologie. Eine Einführung. Berlin / Heidelberg: Springer. 2. Aufl. 305-330
- Guldimann, T. (2008): Schulqualität: Leitfaden zur Entwicklung eines Schulprogramms.: phsg.ch/Portaldaten/1/Resources/forschung_und_entwicklung/schulentwicklung_und_beratung/TGuldimann_Leitfaden_Schulprogramm_180208.pdf. Download: 15.08.2013
- Habermas, J. (1995): Gerechtigkeit und Solidarität. In: Nunner-Winkler, G. [Hrsg.] (1995): Weibliche Moral. Die Kontroverse um eine geschlechtsspezifische Ethik. Frankfurt a. M.: Campus. 225-238. 2. Aufl.

- Haenisch, H. (2000): Merkmale erfolgreichen Unterrichts. Forschungsbefunde als Grundlage für die Weiterentwicklung von Unterrichtsqualität. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung [Hrsg.] (2000). Bönen: Kettler. 42-53
- Hahn, M. (1994): Selbstbestimmung im Leben, auch für Menschen mit geistiger Behinderung. Geistige Behinderung 2. 81-94
- Hähner, U. et al. (2003): Vom Betreuer zum Begleiter. Eine Neuorientierung unter dem Paradigma der Selbstbestimmung. Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung. Marburg: Lebenshilfe-Verlag. 4. Aufl.
- Hähner, U. (2003): Von der Verwahrung über die Förderung zur Selbstbestimmung. In: Hähner, U. et al. (2003): Vom Betreuer zum Begleiter. Eine Neuorientierung unter dem Paradigma der Selbstbestimmung. Marburg: Lebenshilfe-Verlag. 4. Aufl. 25-51
- Haller, I. / Wolf, H. (2004): Schulleitungsfortbildung. Dialogische Führung. Landesinstitut für Schule [Hrsg.] Bönen: DruckVerlag Kettler GmbH
- Hartnuß, B. / Maykus, S. (2006): Mitbestimmen, mitmachen, mitgestalten. Entwurf einer bürgerschaftlichen und sozialpädagogischen Begründung von Chancen der Partizipations- und Engagementförderung in ganztägigen Lernarrangements. Edelstein, W. / Fauser, P. [Hrsg.]: Beiträge zur Demokratiepädagogik. Eine Schriftenreihe des BLK-Programms „Demokratie lernen & leben“. http://blk-demokratie.de/fileadmin/public/dokumente/Hartnu___Maykus.pdf. Download: 24.04.2012
- Helsper, W. (2001): Schülerpartizipation und Schulkultur – Bestimmungen im Horizont schulischer Anerkennungsverhältnisse. In: Böhme, J. / Kramer, R.-T [Hrsg.] (2001). 37-48
- Helsper, W. (2004): Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In: Koch-Priewe B., et al. [Hrsg.] (2004): Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 49-98
- Helsper, W. (2009): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: Combe, A. / Helsper, W. [Hrsg.] (2009). 521-569
- Helsper, W. / Tippelt, R. [Hrsg.] (2011): Zeitschrift für Pädagogik. Pädagogische Professionalität, 57. Weinheim [u.a.]: Beltz
- Hentig v., H. (1974): Systemzwang und Selbstbestimmung. Über die Bedingungen der Gesamtschule in der Industriegesellschaft. Stuttgart: Klett. 4. Aufl.
- Hentig v., H. (1996a): Bildung. Ein Essay. München [u. a.]: Carl Hanser Verlag
- Hentig, v., H. (1996b): Die Lehrerbildung neu denken. In: Hänsel, D. / Huber, L. [Hrsg.] (1996): Lehrerbildung neu denken und gestalten. Weinheim: Beltz. 17-38
- Hentig v., H. (2001): Ach, die Werte! Über eine Erziehung für das 21. Jahrhundert: Ein öffentliches Bewußtsein von zwiespältigen Aufgaben. Weinheim [u. a.]: Beltz. 2. Aufl.
- Hentig v., H. (2003): Die Schule neu denken. Eine Übung in pädagogischer Vernunft. Weinheim [u. a.]: Beltz. 4. Aufl.
- Hentig v., H. (2004): Einführung in den Bildungsplan. In: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg [Hrsg.] (2004): In: Bildungsplan für die Grundschule. 7-19
- Hentig v., H. (2005): Die überschätzte Schule. In: Stübiger, F. [Hrsg.] (2005a): Die Schule der Zukunft gewinnt Gestalt. Kassel: kassel university press GmbH. 37-48
- Herriger, N. (2006): Empowerment in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer. 3. Aufl.
- Herriger, N. (2012): Grundlagentext Empowerment. <http://www.empowerment.de/grundlagentext.html>. Download: 24.01.2012
- Hillmann, K.-H. (2007): Mitbestimmung. In: Hillmann, K.-H. [Hrsg.]: Wörterbuch der Soziologie. Stuttgart: Kröner. 5. Aufl.
- Himmelman, G. (2001): Demokratie Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Schwalbach / Ts: Wochenschauverlag
- Himmelman, G. (2002): Demokratie-Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. In: Breit, G. / Schiele, S. [Hrsg.] (2002): Demokratie-Lernen als Aufgabe der politischen Bildung. Schwalbach / Ts: Wochenschauverlag. 21-39
- Himmelman, G. (2005): Was ist Demokratiekompetenz? Ein Vergleich von Kompetenzmodellen unter Berücksichtigung internationaler Ansätze. Edelstein, W. / Fauser, P [Hrsg.]: Beiträge zur Demokratiepädagogik. Eine Schriftenreihe des BLK-Programms „Demokratie lernen & leben“.. Download 28.12.2013
- Himmelman, G. (2007): Demokratie-Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Schwalbach / Ts: Wochenschauverlag

- Hinrichs, D. (1969): SMV im Umbruch. Schülermitverantwortung – Schülermitverwaltung – Schülervertretung – Schülermitbestimmung. Hannover: Schroedel
- Hinz, A. (2005): Schulentwicklung hin zur Teilhabe aller Schüler(innen). In: Wacker, E. et al. [Hrsg.] (2005): Teilhabe. Wir wollen mehr als nur dabei sein! Marburg: Lebenshilfe. 55-66
- Hinz, A. (2007): Inklusion – Vision und Realität! In: Katzenbach, D. [Hrsg.] (2007): Vielfalt braucht Struktur. Heterogenität als Herausforderung für die Unterrichts- und Schulentwicklung. Frankfurt am Main: Goethe-Universität. 81-98
- Hinz, A. (2008): Inklusion – historische Entwicklungslinien und internationale Kontexte. In: Hinz, A. / Körner, I. / Niehoff, U. [Hrsg.] (2008): Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen – Perspektiven – Praxis. Marburg: Lebenshilfe Verlag. 33-52
- Hoffman, M. L.: (1978): Empathy, its development and prosocial implications. In: Keasy, C. B. (1977) [Ed.]: Nebraska Symposium on Motivation. Vol. 25. Lincoln NE: University of Nebraska Press. 169-217
- Hofmann, H. et al. (1977): Schülermitverantwortung an den verschiedenen Schularten: Probleme und Anregungen. In: BayStMUK (1977). 83-98
- Holtmann, A. (1971): Schülermitwirkung 1965 –1970. In: Holtmann A. / Reinhardt, S. (1971): Schülermitverantwortung (SMV). Geschichte und Ende einer Ideologie. Weinheim [u. a.]: Beltz. 98-165
- HSchG - Hessisches Schulgesetz in der Fassung vom 14. Juni 2005 (GVBl. I S. 441), zuletzt geändert durch Gesetz vom 21. November 2011 (GVBl. I S. 679). http://www.hessen.de/irj/HKM_Internet?cid=c1f7ee3ac049d51fa14df6f30a1b156a. Download: 12.05.2012
- Humboldt v., W. (2007): Humboldt: Die Bildung des Menschen. In: Baumgart, F. [Hrsg.] (2007). 94-96
- Ilien, A. (1997): Leitlinien für eine „zukunftsfähige“ Schule. Bildung und Solidarität am Ende der Wachstumsgesellschaft. In: Böttcher, W. [Hrsg.] (1997). 41-62
- Irskens, B. / Preissing, C. (1987): Damit wir wissen, was wir tun! Methoden zur Erstellung eines pädagogischen Konzeptes im Team. Materialien für die sozialpädagogische Praxis (MSP) 15. Frankfurt/M.: Deutscher Verein
- Jank, W. / Meyer H. (2011): Didaktische Modelle. Berlin: Cornelsen. 10. Aufl.
- Jung, E. (2007): Von der Kompetenzfacette zum Kompetenzmodell –eine kritische Rezeption der aktuellen Diskussion. In: Oberliesen, R. / Schulz, H.-D. [Hrsg.]: Kompetenzen für eine zukunftsfähige arbeitsorientierte Allgemeinbildung. Reihe: Forum Arbeitslehre. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Jung, E. (2010): Kompetenzerwerb. Grundlagen, Didaktik, Überprüfbarkeit. München: Oldenbourg
- Kaase, M. (1995): Partizipation. In: Nohlen, D. [Hrsg.] (1995): Wörterbuch Staat und Politik. Lizenzausgabe für die Bundeszentrale für politische Bildung. München: Piper. 3. Aufl. 521-527
- Kesselring, T. (1999): Jean Piaget. München: Beck. 2. Aufl.
- Klafki, W. (1963): Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim [u. a.]: Beltz
- Klafki, W. (1964): Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. Weinheim: Beltz. 3/4. Aufl.
- Klafki, W. (1976): Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. Weinheim [u. a.]: Beltz
- Klafki, W. (2002): Schultheorie, Schulforschung und Schulentwicklung im politisch-gesellschaftlichen Kontext. In: Koch-Priewe et al. [Hrsg.] (2002). Weinheim [u. a.]: Beltz
- Klafki, W. (2006): Die bildungstheoretische Didaktik im Rahmen kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. In: Gudjons, H. Winkel, R. [Hrsg.] (2006): Didaktische Theorien. Hamburg: Bergmann Helbig. 13-34. 12. Aufl.
- Klafki, W. (2007a): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim [u. a.]: Beltz. 6. Aufl.
- Klafki, W. (2007b): Klafki: Abschied von der Aufklärung. In: Baumgart, F. [Hrsg.] (2007): Erziehungs- und Bildungstheorien. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 267-279. 3. Aufl.
- Klafki, W. / Braun, K-H. (2007): Wege pädagogischen Denkens. Ein autobiografischer und erziehungswissenschaftlicher Dialog. München: Reinhardt
- Klauß, T. (1999): Selbstbestimmung von Menschen mit geistiger Behinderung: individuelle, interaktive und strukturelle Bedingungen. In: Sonderpädagogik, 2. 74-90
- Klauß, Th. (2000): Selbstbestimmung – unabdingbar auch für Menschen mit erheblicher kognitiver Beeinträchtigung?. In: Bundschuh, K. [Hrsg.] (2000): Wahrnehmen, Verstehen, Handeln. Perspektiven für die Sonder- und Heilpädagogik im 21. Jahrhundert. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 263-271

- Klauß, Th. (2003): Selbstbestimmung als Leitidee der Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung. In: E. Fischer [Hrsg.] (2003): Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung. Sichtweisen – Theorien – aktuelle Herausforderungen. Oberhausen: Athena. 83-127
- Klauß, Th. (2009): Identität, geistige Behinderung und seelische Gesundheit – eine Einleitung. In: Dobslaw, G. / Klauß, Th. [Hrsg.] (2009): Identität, geistige Behinderung und seelische Gesundheit – eine Einleitung. Dokumentation der Arbeitstagung der DGSGb am 14.11.2008 in Kassel. Berlin: Eigenverlag der DGSGb. 4-12. <http://www.dgsgb.de/downloads/band%2019.pdf>. Download: 01.05.2013
- Klauß, T. / Lamers, W. (2010): Bildung für Menschen mit geistiger Behinderung – ein unvollständig eingelöstes Menschenrecht. In: Musenberg, O. / Riegert, J. [Hrsg.] (2010). 302-323
- Klieme, E. et al. (2009): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bildungsforschung Band 1. In: [Hrsg.] Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf. Download: 04.03.2012
- KMK – Kultusministerkonferenz (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf. Download: 13.03.2012
- KMK – Kultusministerkonferenz (2011): Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011. Bonn. Online unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf. Download: 06.08.2013
- Kohlberg, L. (1964): Development of moral character and moral ideology. In: M.L. Hoffman / L.W. Hoffman [Hrsg.]: Review of Child Development Research. Vol 1. New York: Russell Sage Foundation. 381-431
- Kohlberg, L. (1976): Moralstufen und Moralerwerb. Der kognitiv-entwicklungstheoretische Ansatz / Lawrence Kohlberg. In: Althof, W. [Hrsg.] (1995): Die Psychologie der Moralentwicklung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. 123-174
- Kramer, R.-T. (2007): Partizipation in der Schule – empirische Befunde und theoretische Schlussfolgerungen als Input für die Diskussion zu Demokratie und Partizipation in der Schule. Vortrag auf der Fachtagung „Engagierte Bildung – Bildung mit Engagement? Bildung, Schule und Bürgerengagement in Ostdeutschland.“ <http://wcms.uzi.uni-halle.de/download.php?down=1860&elem=1050481>. Download: 20.04.2012
- Lambert, J., et al. [Hrsg.] (2013): Schulrecht Baden-Württemberg. München: Wolters Kluwer
- Lamers, W. / Heinen, N. (2006): ‚Bildung mit ForMat‘ – Impulse für eine veränderte Unterrichtspraxis mit Schülerinnen und Schülern mit (schwerer) Behinderung. In: Laubenstein, D. et al. [Hrsg.] (2006): Basale Stimulation kritisch – konstruktiv. Düsseldorf: Verlag selbstbestimmtes Leben. 141-205
- Lamnek, S. (1995): Qualitative Sozialforschung - Band 1 - Methodologie. Weinheim: Beltz. 3. Aufl.
- Landesbildungsserver Baden-Württemberg (2012): Beratungslehrer – Informationsdienst <http://www.schule-bw.de/lehrkraefte/beratung/beratungslehrer/fortbildung/ausbildung/>. Download: 04.03.2012
- Landesheimgesetz (2008): Heimgesetz für Baden-Württemberg. <http://www.landesrecht-bw.de/jportal/jsessionid=ECF2EF4822F1FE5BAB1F8E7350D46277.jpb4?quelle=jlink&query=HeimG+BW&psml=bsbawueprod.psml&max=true&aiz=true#jlr-HeimGBWV1P5%20jlr-HeimGBWpP5>. Download: 04.03.2012
- Landtag Baden-Württemberg (2012): Gesetz zur Änderung des SchG. <https://www.service-bw.de/zfinder-bw-web/showregulation.do?regulationId=2486252>. Download: 04.05.2014
- LBB-BW – Landes-Behindertenbeirat Baden-Württemberg / AG „Umsetzung der VN-BRK“ [Hrsg.] (2012): Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Vorschläge für Handlungsfelder, Ziele und Maßnahmen. Beschluss vom 27. April 2012. Stuttgart. Online unter: <http://www.sm.baden-wuerttemberg.de/fm7/1442/Ma%DFnahmenpapier%20des%20Landes-Behindertenbeirats.pdf>. Download: 27.08.2013
- lbs bw – Landesbildungsserver Baden-Württemberg (2007): http://www.bildung-staerkt-menschen.de/schule_2004/fragen_zum_bildungsplan. Download: 20.01.2012
- Le Mare, L. J. / Rubin, K. H. (1985): Structure and content in perspective-taking. Waterloo / Ontario: University of Waterloo
- LfS – Landesinstitut für Schulentwicklung (2010): Qualitätsentwicklung und Evaluation. Glossar zur schulischen Qualitätsentwicklung in Baden Württemberg. http://www.schule-bw.de/entwicklung/qualieval/allg/QE_Glossar-QE13_2011-04.pdf. Download: 20.08.2013

- LfS – Landesinstitut für Schulentwicklung (2011): Schulische Qualitätsdokumentation (Schulportfolio). http://www.schule-bw.de/entwicklung/qualieval/as/einstqe/schupo/QE_Schulportfolio-QE12_2011-03.pdf. Download: 20.08.2013
- Lind, G. (2009): Moral ist lehrbar. Handbuch zur Theorie und Praxis moralischer und demokratischer Bildung. München: Oldenbourg. 2. Aufl.
- Lindmeier, B. / Lindmeier, C. (2003): Selbstbestimmung in der Arbeit mit Menschen mit geistiger Behinderung. Zur Rezeption der us-amerikanischen Diskussion. In: Geistige Behinderung. Jahrg. 42, 2/03. 119-138
- Lipowsky, F. (2006). Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. In: Zeitschrift für Pädagogik, 51. Weinheim [u.a.]: Beltz. 47-65
- Löwisch, D.-J. (2000): Kompetentes Handeln. Bausteine für eine lebensweltbezogene Bildung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Massing, P. (2002): Demokratie-Lernen oder Politik-Lernen. In: Breit, G. / Schiele, S. [Hrsg.] (2002): Demokratie-Lernen als Aufgabe der politischen Bildung. Schwalbach / Ts: Wochenschauverlag. 160-187
- Mauthe, A. / Pfeiffer, H. (1996): Schülerinnen und Schüler gestalten mit – Entwicklungslinien schulischer Partizipation und Vorstellung eines Modellversuchs. In: Rolff, H.-G. et al. [Hrsg.] (1996): Jahrbuch der Schulentwicklung – Band 9. Weinheim [u. a.]: Juventa. 221-259
- Mayring, P. (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Weinheim/Basel: Beltz. 5. Aufl.
- Meyer, H. (1997): Schulpädagogik, Bd. 2. Berlin: Cornelsen
- Mietzel, G. (2002). Wege in die Entwicklungspsychologie. Kindheit und Jugend. Weinheim: Beltz PVU
- MKJS-BW – Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg [Hrsg.] (2014): Bildungsplanreform 2015. <http://www.kultusportal-bw.de/Lde/Startseite/schulebw/bildungsplanreform2015>. Download: 18.02.2014
- Möckel, A. (2007): Geschichte der Heilpädagogik oder Macht und Ohnmacht der Erziehung. Stuttgart: Klett-Cotta. 2. Aufl.
- Montada, L (2002a): Die geistige Entwicklung aus der Sicht Jean Piagets. In: Oerter, R. / Montada, L. [Hrsg.] (2002). 418-442
- Montada, L (2002b): Moralische Entwicklung und moralische Sozialisation. In: Oerter, R. / Montada, L. [Hrsg.] (2002). 619-645
- Moser, S. (2010): Beteiligt sein. Partizipation aus der Sicht von Jugendlichen. Wiesbaden: VS Verlag
- MTO – Mensch – Technologie – Organisation / Psychologische Forschung und Beratung GmbH (2013): Bildung. Projekte Schulentwicklung. Selbstständige Schule – Unterstützungssystem für Schulen. <http://www.mto.de/mto/mto-bildung/schulentwicklung/selbststaendige-schule-unterstuetzungssystem-fuer-schulen/>. Download: 22.08.2013
- Musenber, O. et al. (2008): In Zukunft Standard Bildung? Fragen im Hinblick ‚Förderschwerpunkt geistige Entwicklung‘. In: Sonderpädagogische Förderung heute. 53 /3. 309-316
- Musenber, O. / Riegert, J. [Hrsg.] (2010): Bildung und geistige Behinderung. Bildungstheoretische Reflexionen und aktuelle Fragestellungen. Oberhausen: Athena
- Musenber, O. / Riegert, J. (2010): Bildung und geistige Behinderung – zentrale Spannungsfelder und offene Fragen. In: Musenber, O. / Riegert, J. [Hrsg.] (2010). 27-49
- Nestmann, F. et al. [Hrsg.] (2007): Das Handbuch der Beratung. Band 2. Ansätze, Methoden und Felder. Tübingen: Dgvt-Verlag. 2. Aufl.
- Nissen, P. (2002): Schulprogramm starten. Grundprinzipien und erste Schritte. Hamburg: Windmühle
- Noack, M. (1996): Handbuch für Verbindungslehrer. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- OECD (2000): PISA 2000: Die Studie im Überblick. Grundlagen, Methoden und Ergebnisse. <http://www.scribd.com/doc/17698763/OECDPISA-2000-Studie-im-Überblick-BRD>. Download: 20.01.2012
- Oerter, R. / Montada, L. [Hrsg.] (2002): Entwicklungspsychologie. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz
- Oevermann, U. (2009): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionellen Handelns. In: Combe, A. / Helsper, W. [Hrsg.] (2009). 70-182
- Palentien, C. / Hurrelmann, K. (2003): Schüler-Demokratie – ein Plädoyer für den Beginn längst überfälliger Reformen. In: Palentien, C. / Hurrelmann, K. [Hrsg.] (2003): Schülerdemokratie. Mitbestimmung in der Schule. Neuwied: Luchterhand. 3-17
- Peterßen, W. (1996): Lehrbuch Allgemeine Didaktik. München: Ehrenwirth. 5. Aufl.
- Peterßen, W. (2004): Handbuch Unterrichtsplanung. München [u. a.]: Oldenbourg. 9. Aufl.
- Philipp, E. / Rolff, H.-G. (2011): Schulprogramme und Leitbilder entwickeln. Weinheim / Basel: Beltz

- Piaget, J. (1995): Intelligenz und Affektivität in der Entwicklung des Kindes. Ein Schlüssel zum Verständnis menschlichen Verhaltens. Leber, A. übers. und [Hrsg.] (1995): Frankfurt a. M. Suhrkamp
- Piaget, J. / Inhelder, B. (1972): Die Psychologie des Kindes. Olten / Freiburg i. Br.: Walter
- Pitsch, H.-J. (1999): Zur Didaktik und Methodik des Unterrichts mit Geistigbehinderten. Oberhausen: Athena. 2. Aufl.
- Pitsch, H.-J. / Thümmel. (2011): Zur Didaktik und Methodik des Unterrichts bei Geistig Behinderten. Oberhausen: Athena. 4. Aufl.
- Ratz, C. [Hrsg.] (2011): Unterricht im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Fachorientierung und Inklusion als didaktische Herausforderung. Oberhausen: Athena
- Ratz, C. (2011): Zur Bedeutung einer Fächerorientierung. In: Ratz, C. [Hrsg.] (2011). 9-34
- Ratz, C. / Dworschak, W. (2012): Zur Anlage der Studie SfGE. In: Dworschak, W. et al. (2012) [Hrsg.]. 9-26
- Rau, H. (2009): Vorwort. In: Bildungsplan für die Schule für Geistigbehinderte. 7
- Reich, K. (2005): Demokratie und Erziehung nach John Dewey aus praktisch- philosophischer und pädagogischer Sicht. In: Burckhart, H. / Sikora, J. [Hrsg.] (2005): Praktische Philosophie – Philosophische Praxis. Wissenschaftliche Buchgesellschaft: Darmstadt. 51-64
- Reinhardt, S. (1971): Schülermitverantwortung 1900-1965. In: Holtmann A. / Reinhardt, S. (1971): Schülermitverantwortung (SMV). Geschichte und Ende einer Ideologie. Weinheim [u. a.]: Beltz. 9-96
- Reinhardt, S. (2007): Just Community. In: Lange, D. / Reinhardt, V. [Hrsg.]: Basiswissen Politische Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht, Forschungs- und Bildungsfragen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. Band 6. 107-112
- Reinhardt, V. (2007): Schule als Polis. In: Lange, D. / Reinhardt, V. [Hrsg.] (2007): Basiswissen Politische Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht. Forschungs- und Bildungsbedingungen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. Band 4. 251-256.
- Reuter, L. R. (1998): Partizipation im Schulsystem. In: Führ, C. / Furck C.-L. [Hrsg.] (1998): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band VI. 1945 bis zur Gegenwart. Erster Teilband Bundesrepublik Deutschland. München: Beck. 260-264
- Röken, G. (2011): Demokratie-Lernen und demokratisch-partizipative Schulentwicklung als Aufgabe für Schule und Schulaufsicht: Wie kann ein Lernen über, durch und für Demokratie in der Schule mit Unterstützung der Schulaufsicht in der Schule gelingen? Wissenschaftliche Schriften der WWU Münster. Reihe VI. Band 8. Münster: Monsenstein und Vannerdat
- Röth, D. (2006): Überlegungen zu Paradoxien des Empowerment. Möglichkeiten und Grenzen der Praktikabilität von Empowermentmodellen am Beispiel sozialpsychiatrischer Arbeit. In: Dungs, S. et al [Hrsg.] (2006): Soziale Arbeit und Ethik im 21. Jahrhundert. Ein Handbuch. Leipzig: Evang. Verlagsanstalt. 359-371
- Schaller, K. (2004): Johann Amos Comenius: Ein pädagogisches Porträt. Weinheim [u. a.]: Beltz
- Schavan, A. (2004): Vorwort. In: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg [Hrsg.] (2004): Bildungsplan für die Grundschule. 5-6
- Scheibe, W. (1966): Schülermitverantwortung. Ihr pädagogischer Sinn und ihre Verwirklichung. Neuwied: Luchterhand
- Scherb, A. (2005): Demokratie-Lernen und reflexive Urteilskompetenz. In: Himmelman, G. / Lange, D. [Hrsg.]: Demokratiekompetenz. Beiträge aus Politikwissenschaft, Pädagogik und politischer Bildung. Wiesbaden: VS Verlag. 270-285
- Scherb, A. (2007): Demokratische Schulgemeinde, in: Lange, D. / Reinhardt, V. [Hrsg.]: Basiswissen politische Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht. Forschung und Bildungsbedingungen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. Band 4. 243-250
- SchG – Schulgesetz Baden-Württemberg in der Fassung vom 1. August 1983, zuletzt geändert durch Gesetz vom 18. Dezember 2006. <http://www.landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=jlink&query=SchulG+BW&psml=bsbawueprod.psml&max=true>. Download: 12.05.2012
- Schlummer, B. / Schlummer, W. (2003): Erfolgreiche Konzeptionsentwicklung in Kindertagesstätten. München [u. a.]: Reinhardt
- Schlummer, W. / Schütte, U. (2006): Mitwirkung von Menschen mit geistiger Behinderung. Schule, Arbeit, Wohnen. München [u. a.]: Reinhardt
- Schlummer, W. (2011): Schülermitwirkung in der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Unveröffentlichte Studie. Universität zu Köln
- Schmidt, M. (2004): Mitbestimmung. Wörterbuch zur Politik. Stuttgart: Kroner Verlag

- Schmidt, R. (2001): Partizipation in Schule und Unterricht. Aus Politik und Zeitgeschichte. B 4/2001. http://www.bpb.de/publikationen/TLSTJM,0,Partizipation_in_Schule_und_Unterricht.html. Download: 02.03.2012
- Schratz, M. (2003): Qualität sichern. Schulprogramme entwickeln. Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung GmbH
- SchulMG-Gesetz Nr. 994 über die Mitbestimmung und Mitwirkung im Schulwesen - Schulmitbestimmungsgesetz (SchulMG) vom 27. März 1974 in der Fassung der Bekanntmachung vom 21. August 1996, zuletzt geändert durch das Gesetz vom 19. November 2008 (Amtsbl. 1930). http://sl.juris.de/cgi-bin/landesrecht.py?d=http://sl.juris.de/sl/gesamt/SchulMG_SL.htm#SchulMG_SL_P24. Download: 21.09.2013
- Schuppener, S. (2007): Geistig- und Schwermehrfachbehinderungen. In: Borchert, J. (2007): Einführung in die Sonderpädagogik. München [u. a.]: Oldenbourg. 111-147
- Schuppener, S. (2011): Empowerment und Identitätsentwicklung bei Menschen mit Behinderungserfahrungen. In: Kulig, W. et al. [Hrsg.] (2011): Empowerment behinderter Menschen. Theorien, Konzepte, Best-Practise. Stuttgart: Kohlhammer. 209-221
- Schwerdt, T. (2010): PISA und die Folgen: Wozu ist die Schule da? Ein Modell einer ökonomisch orientierten Bürger- und Lebensschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Seifert, J. W. (2001): Visualisieren, Präsentieren, Moderieren. Gabal: Offenbach. 16. Aufl.
- Silbereisen, R. / Ahnert, L. (2002). Soziale Kognition - Entwicklung von Sozialem Wissen und Verstehen. In Oerter, R. / Montada, L. [Hrsg.] (2002). 590-618
- SMV.BW (2012a): Pfedelbacher Erklärung: Die SMV als Kompetenzzentrum für Demokratie. http://www.smv.bw.schule.de/smv-texte/Demokratiezentrum_Erklaerung.pdf. Download: 12.05.2012
- SMV.BW (2012b): Verbindungslehrer. <http://www.smv.bw.schule.de/smv-texte/Verbindungslehrer.pdf>. Download: 20.01.2012
- SMV-VO – Verordnung des Kultusministeriums über Einrichtung und Aufgaben der Schülermitverantwortung (SMV-Verordnung) vom 8. Juni 1976 (K. u. U. S. 1196), zuletzt geändert durch Verordnung vom 11. November 2009. <http://www.smv.bw.schule.de/Gesetze/SMV-VO-2004.pdf>. Download: 12.05.2012
- Speck, O. (2005): Menschen mit geistiger Behinderung. Ein Lehrbuch zur Bildung und Erziehung. München [u.a.]: Reinhardt. 10. Aufl.
- Speck, O. (2007): Autonomie als Selbstregulierung und Selbstbindung an moralische Werte. In: Selbstbestimmung: Kongressbeiträge. Bundesvereinigung der Lebenshilfe [Hrsg.]. Marburg: Lebenshilfe-Verlag. 15-21
- Stinkes, U. (2000): Selbstbestimmung - Vorüberlegungen zur Kritik einer modernen Idee. In: Bundschuh, K. [Hrsg.]: Wahrnehmen, Verstehen, Handeln. Perspektiven für die Sonder- und Heilpädagogik im 21. Jahrhundert. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 169-192
- Stinkes, U. (2008): Bildung als Antwort auf die Not und Nötigung, sein Leben zu führen. In: Fornfeldt, B. [Hrsg.] (2008a). 82-107
- Stübig, F. (2005b): Einführung. In: Stübig, F. [Hrsg.] (2005a): Die Schule der Zukunft gewinnt Gestalt. Gehaltene und ungehaltene Reden anlässlich der Ehrenpromotionen von Hartmut von Hentig und Wolfgang Klafki an der Universität Kassel am 5. Mai 2004. Kassel: kassel university press GmbH. 19-21
- Terfloth, K. / Bauersfeld, S. (2012): Schüler mit geistiger Behinderung unterrichten. München: Reinhardt
- Terhart, E. (2010): Heterogenität der Schüler – Professionalität der Lehrer: Ansprüche und Wirklichkeiten. In: Ellger-Rüttgardt, S. L. / Wachtel, G. [Hrsg.] (2010): Pädagogische Professionalität und Behinderung. Herausforderungen aus historischer, nationaler und internationaler Perspektive. Stuttgart: Kohlhammer. 89-104
- Terhart, E. (2011): Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In: Helsper, W. / Tippelt, R. [Hrsg.] (2011). 202-224
- Theunissen, G. (2007): Empowerment behinderter Menschen. Inklusion – Bildung – Heilpädagogik – Soziale Arbeit. Freiburg i. Br.: Lambertus
- Thome, H. (1998): Soziologie und Solidarität: Theoretische Perspektiven für die empirische Forschung. In: Bayertz, K. [Hrsg.] (1998a). 217-262
- Verfassung des Landes Baden-Württemberg vom 11. November 1953. Mit Änderungen und Ergänzungen vom 6. Mai 2008. Landtag von Baden-Württemberg [Hrsg.] (2010). Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg

- Vernooij, M. (2011): Beratung unter systemischen Aspekt. In: Diouani-Streek, M. / Ellinger, S. [Hrsg.] (2011) Beratungskonzepte in sonderpädagogischen Handlungsfeldern. Oberhausen: Athena. 2. Aufl. 51-69
- Vester, F. (2007): Denken, Lernen, Vergessen: was geht in unserem Kopf vor, wie lernt das Gehirn, und wann läßt es uns im Stich? München: Dt. Taschenbuch Verlag. 32. Aufl.
- Vilmar, F. (1995): Mitbestimmung / Mitbestimmungspolitik. In: Nohlen, D. [Hrsg.] (1995): Wörterbuch Staat und Politik. Lizenzausgabe für die Bundeszentrale für politische Bildung. München: Piper. 445-446. 3. Aufl.
- Waldschmidt, A. (1999): Selbstbestimmung als Konstruktion. Alltagstheorien behinderter Frauen und Männer. Opladen: Leske+Budrich
- Walz, P. (o. J.): Die 5 Gebote der SMV. SMV-Info 37. <http://www.smv.bw.schule.de/smv-texte/5-gebote.pdf>. Download: 12.04.2012
- Wansing, G. (2006): Teilhabe an der Gesellschaft. Menschen mit Behinderung zwischen Inklusion und Exklusion. Wiesbaden: VS Verlag. 2. Aufl.
- Wegener-Spöhring, G. (2007): Kinderrechte in der Grundschule. In: Richter, D. [Hrsg.] (2007): Politische Bildung von Anfang an. Demokratie-Lernen in der Grundschule. Schwalbach / Ts: Wochenschauverlag. 171-184
- Weinert, F. E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F. E. [Hrsg.] (2001): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim [u. a.]: Beltz. 17-31
- Wildt, A. (1998): Solidarität – Begriffsgeschichte und Definition heute. In: Bayertz, K. [Hrsg.] (1998a). 202-216
- Wimmer, M. (2009): Zerfall des Allgemeinen – Wiederkehr des Singulären. Pädagogische Professionalität und der Wert des Wissens. In: Combe, A. / Helsper, W. (2009) [Hrsg.]. 404-447
- Winkel, S. et al. (2006): Lernpsychologie. Paderborn: Schöningh
- Wocken, H. (2013): Zum Haus der inklusiven Schule. Ansichten – Zugänge – Wege. Hamburg: Feldhaus
- Wunder, D. (1997): Bildung und Solidarität. Anstöße zur Eröffnung einer notwendigen Debatte. In: Böttcher, W. / et al. [Hrsg.] (1997). 11-16
- Wygotski, L. (1993): Denken und Sprechen. Frankfurt a. M.: Fischer
- Zeit (1973): In der Schusslinie. <http://www.zeit.de/1973/27/Inder-Schusslinie>. Download: 24.12.2008
- Zimmermann, G. E. (2003): Mitbestimmung. In: Schäfers, B. [Hrsg.] / Kopp, J. [Bearb.], (2003): Grundbegriffe der Soziologie. Opladen: Leske+Budrich. 8. Aufl. 240-244

Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere, dass ich die vorliegende Dissertation zum Thema „Schülermitverantwortung. Aspekte zur Umsetzung in der Schule für Geistigbehinderte“ selbstständig verfasst, keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel verwendet und Zitate sowie inhaltliche Entlehnungen unter genauer Quellenangabe kenntlich gemacht habe.

Schwäbisch Gmünd, den 26.05.2014

Ute-Angela Schütte